DOCUMENT RESUME

ED 428 536 FL 025 722

AUTHOR Sovilla, J. Buttet, Ed.; de Weck, G., Ed.
TITLE Language, etayage et interactions therapeutiques: Actes du 5eme colloque d'orthophonie/logopedie (Language, Scaffolding and Therepeutic Interactions: Proceedings of the 5th Colloquium on Speech Therapy and Speech Pathology) (Neuchatel, Switzerland, September 25-26, 1998).
INSTITUTION Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN ISSN-1010-1705
PUB DATE 1998-12-00
NOTE 181p.; For individual articles, see FL 025 723-733.
PUB TYPE Collected Works - Proceedings (021) -- Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n29 Dec 1998
EDRS PRICE MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS Aphasia; *Child Language; *Communication Disorders; Comparative Analysis; Diagnostic Tests; Discourse Analysis; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Formative Evaluation; Intervention; Language Patterns; Language Research; Linguistic Theory; Migrant Children; Parent Influence; Preschool Children; Preschool Education; Questioning Techniques; Reading Skills; Screening Tests; Second Languages; *Speech Language Pathology; *Speech Therapy; Story Telling
IDENTIFIERS *Scaffolding

ABSTRACT

These articles on scaffolding in language and speech pathology/therapy are included in this issue: "Strategies d'etayage avec des enfants disphasiques: sont-elles specifiques?" ("Scaffolding Strategies for Dysphasic Children: Are They Specific?") (Genevieve de Weck); "Comparaison des strategies discursives d'etayage dans un conte et un recit d'experiences oraux" ("Comparison of Scaffolding Discourse Strategies in an Oral Story and Personal Narrative") (Marie-Claude Rosat); "Questions ouvertes/questions fermees: une dichotomie qui appelle une analyse critique" ("Open Questions/Closed Questions: A Dichotomy that Calls for Critical Analysis") (Shirley Vinter, Charles Bried); "Interactions avec des enfants migrants en contexte logopedique: quels etayages?" ("Interactions with Migrant Children in the Speech Therapy Context: What Kinds of Scaffolding?") (Sandra Galli Cornali); "Contributions maternelles et paternelles au developpement des representations symboliques et categorielles des objets par les jeunes enfants" ("Maternal and Paternal Contributions to the Development of Symbolic and Categoric Representation of Objects by Young Children") (Florence Labrell); "De la variation de l'etayage logopedique comme outil therapeutique" ("Variation of Speech Therapy Scaffolding as a Therapeutic Tool") (Douchka Gaillard); "L'adaptation langagiere de differents intervenants en interaction avec un aphasique" ("Linguistic Adaptation of Different Therapists in Interaction with an Aphasic") (Helene Perren); "L'evaluation formative a l'ecole: quelle place pour la regulation interactive?" (Formative Evaluation in School: What Place for Interactive Regulation") (Yviane Rouiller); "Quelques considerations sur l'etayage dans une situation d'evaluation particuliere: le jeu symbolique" ("Some

+++++ ED428536 Has Multi-page SFR---Level=1 +++++

Considerations Concerning Scaffolding in a Special Evaluation Situation: Symbolic Play") (Mireille Rodi, Cecile Moser); "'Suivez le guide'...L'acquisition de routines de lecture en langue 1 et langue 2" ("'Follow the Guide'...Acquisition of Reading Routines in First and Second Languages") (Matthias Marschall); and "Apprendre a raconter? Comment lisons-nous les textes des auteurs eleves?" ("Learn to Tell Stories? How Do We Read the Texts of Student Authors?") (Frederic Francois). All papers are in French, with English abstracts. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 428 536

TRANEL 29

Décembre 1998

Langage, étayage et Interactions thérapeutiques

Actes du 5ème colloque d'orthophonie / logopédie

Neuchâtel, 25-26 septembre 1998

J. Buttet Sovilla et G. de Weck (ed.)

Instiut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Esther Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

FL 025 722

TRANEL 29

décembre 1998

Langage, étayage et interactions thérapeutiques

Actes du 5ème colloque d'orthophonie / logopédie

Neuchâtel, 25-26 septembre 1998

J. Buttet Sovilla et G. de Weck (éd.)

FL 025 722

BEST COPY AVAILABLE

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

TRANEL 29

décembre 1998

Langage, étayage et interactions thérapeutiques

Actes du 5ème colloque d'orthophonie / logopédie

Neuchâtel, 25-26 septembre 1998

J. Buttet Sovilla et G. de Weck (éd.)

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel - Suisse

Les demandes d'abonnement ou de numéros séparés peuvent être adressées au CLA, Administration des TRANEL, Faculté des Lettres, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel (Fax: ++41/032/721.37.60)

- **Abonnement annuel (2 numéros):**
  Suisse et étranger: FS 51.-
- **Numéros séparés:**
  Suisse et étranger: FS 27.-
- **Payable:**

Suisse:

- compte de chèque postal (CCP) N° 20-8961-6, Neuchâtel, Université, CLA, Cours spéciaux.

Etranger:

- mandat postal international (compte ci-dessus)
- chèque bancaire

Rédaction: Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1998
Tous droits réservés

ISSN 1010-1705

Table des matières

Bernard Py
Avant-propos ... 5

Jocelyne Buttet Sovilla et Geneviève de Weck
Introduction ... 7-12

Geneviève de Weck
Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques? ... 13-28

Marie-Claude Rosat
Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. ... 29-47

Shirley Vinter et Charles Bried
Questions ouvertes/questions fermées: une dichotomie qui appelle une analyse critique. Son intérêt pour l'étude des procédures d'étayage. ... 49-62

Sandra Galli Cornali
Interactions avec des enfants migrants en contexte logopédique: quels étayages? ... 63-79

Florence Labrell
Contributions maternelles et paternelles au développement des représentations symboliques et catégorielles des objets par les jeunes enfants. ... 81-91

Douchka Gaillard
De la variation de l'étayage logopédique comme outil thérapeutique. ... 93-108

Hélène Perren
L'adaptation langagière de différents intervenants en interaction avec un aphasique. ... 109-118

Yviane Rouiller
L'évaluation formative à l'école: quelle place pour la régulation interactive? ... 119-133

Mireille Rodi et Cécile Moser
Quelques considérations sur l'étayage dans une situation d'évaluation particulière: le jeu symbolique. ... 135-153

Matthias Marschall
Suivez le guide... L'acquisition de routines de lecture en langue 1 et en langue 2. (renominalisation et pronominalisation) 155-167

Frédéric François
Apprendre à raconter? Comment lisons-nous les textes des auteurs élèves? 169-182

Les contributeurs 183

Avant-propos

La revue TRANEL est devenue au fil des années le vecteur naturel des actes des colloques d'orthophonie qui se succèdent à Neuchâtel depuis 1990. Cette heureuse coutume marque bien la solidité de l'intégration de cette discipline au sein des sciences du langage, intégration qui contribue à spécifier le profil de ces sciences dans leur version neuchâteloise.

On rappellera que ce colloque fait suite à quatre rencontres consacrées respectivement aux thèmes suivants: *Les situations de communication* (1990), *Bilinguisme et biculturalisme* (1992), *Interventions en groupe et interactions* (1994), et *Discours oraux - discours écrits: quelles relations?* (1996). Le thème du dernier colloque (*Langage, étayage et interactions thérapeutiques*), dont nous publions ici les actes, illustre bien à la fois la continuité et la diversité des préoccupations scientifiques et professionnelles représentées dans l'UER d'orthophonie.

On remarquera notamment la récurrence du thème de l'interaction verbale, qui figure au premier plan du colloque de 1988, mais qui, sous des formulations différentes, occupait déjà une place privilégiée dans les éditions de 1990 et 1994. Ce qui montre une fois de plus que l'interaction est sans doute la forme la plus fondamentale et primitive du langage. Il apparait aujourd'hui impossible de comprendre les phénomènes langagiers (qu'ils soient « normaux » ou « pathologiques ») sans passer à un moment ou à un autre par l'étude de l'interaction verbale sous toutes ses formes. Or c'est depuis relativement peu de temps que cet objet d'étude a vraiment pris forme, grâce aux développements récents de diverses sciences humaines telles que l'anthropologie, la linguistique, la psychologie, la sociologie, ou encore bien sûr l'orthophonie puisque c'est d'elle qu'il s'agit ici.

Pour terminer je tiens à remercier tous les auteurs des contributions réunies dans ce volume aussi bien pour la diligence avec laquelle ils nous ont livré leurs textes que pour la qualité de leur apport. Je remercie aussi les personnes qui ont participé à la publication de ce numéro, à savoir surtout les deux éditrices (et organisatrices du colloque) Mmes Jocelyne Buttet Sovilla et Geneviève de Weck, et les deux secrétaires qui sont intervenues dans la préparation de l'édition, à savoir Mmes Myriam Niederhauser et Esther Py.

Bernard Py

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 7-12

Introduction

Le thème qui a été retenu pour le 5e colloque d'orthophonie/logopédie concerne les interactions asymétriques. Leur étude a en effet permis de mettre en évidence plusieurs spécificités dans les interventions des personnes guidant des partenaires moins compétents; cette aide adaptée est généralement nommée « **étayage** ». Son rôle favorable dans l'accroissement des capacités individuelles commence à être reconnu par des spécialistes de différentes disciplines. Dans le domaine de la pathologie du langage, après une centration quasi exclusive sur les troubles présentés par les patients, un intérêt commence aussi à voir le jour à propos des modes d'intervention des thérapeutes et de leurs effets non seulement vis-à-vis d'enfants, mais également vis-à-vis d'adultes. Aussi, il a paru intéressant d'aborder cette thématique dans ce colloque d'orthophonie/logopédie, afin de discuter dans une perspective interdisciplinaire des différentes modalités étayantes caractéristiques de diverses situations d'apprentissage et/ou d'interactions thérapeutiques. Au centre de plusieurs interventions, on retrouvera les questions de la définition et des facteurs de variation de l'étayage.

Selon une démarche qui a déjà fait ses preuves lors des précédents colloques, des chercheurs et des professionnels se sont réunis autour d'une problématique qui touche de près toutes les disciplines concernées par la communication, que celle-ci soit étudiée dans son développement normal ou pathologique, dans son fonctionnement à l'âge adulte ou dans sa dissolution. Chaque demi-journée a débuté par une conférence plénière, suivie d'ateliers, au cours desquels les interventions étayantes ont été discutées selon les points de vue de diverses disciplines: logopédie / orthophonie, linguistique, didactique des langues, psycholinguistique, psychologie et neuropsychologie.

La publication des actes comprend onze des seize contributions de ces journées, certains orateurs ayant dû malheureusement renoncer à cette publication. L'ordre de présentation des articles ne reflète pas le déroulement du colloque.

Plusieurs interventions ont tenté de caractériser les formes d'étayages avec des enfants présentant ou non des troubles dans leur développement du langage. C'est tout d'abord le cas de la conférence plénière de Geneviève DE WECK, logopédiste, professeur associé à l'Université de Neuchâtel et chargée de cours à l'Université de Genève, qui a introduit le

thème de l'étayage. Elle a proposé tout d'abord une synthèse des données concernant les caractéristiques de l'étayage verbal d'adultes interagissant avec des enfants avec et sans troubles du développement du langage. Ensuite, quelques données d'une recherche originale ont été présentées; l'auteur a montré que les stratégies d'étayage prennent plusieurs formes, remplissent diverses fonctions dans les dialogues et qu'elles sont articulées aux différents niveaux de la production discursive. Ces stratégies ont par ailleurs des points communs et des différences selon qu'elles sont adressées à des enfants avec ou sans troubles du développement du langage. Par ailleurs, l'atelier de Marie-Claude ROSAT, logopédiste à Genève et assistante de recherche au FNRS (Université de Neuchâtel) a poursuivi la thématique abordée dans l'intervention précédente, puisque les données présentées sont issues du même programme de recherche. Il s'agit dans ce cas de comparer les stratégies d'étayage utilisées par les adultes vis-à-vis d'enfants avec et sans troubles du développement du langage dans deux genres de dialogues, un conte et un récit d'expériences personnelles. Les différences observées selon le genre de dialogue sont interprétées en terme de différence de gestion des places énonciatives des interlocuteurs.

Plusieurs interventions se sont centrées sur les pratiques logopédiques, en essayant de montrer comment l'étayage peut varier en fonction de diverses caractéristiques des personnes qui consultent des orthophonistes/logopédistes, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes. D'une part, l'atelier de Shirley VINTER, orthophoniste et directrice de l'école d'Orthophonie de Besançon, et de Charles BRIED, professeur émérite à l'Université de Franche-Comté à Besançon, était centré sur les stratégies de questionnement utilisées par l'adulte pour engager l'enfant sourd dans une interaction langagière, et en particulier sur la dichotomie question ouverte – question fermée. Sur la base d'exemples de comportements d'adultes, ils discutent de la pertinence de cette opposition et tentent de mieux comprendre les effets des questions sur le comportement langagier de l'enfant. D'autre part, dans son atelier, Sandra GALLI CORNALI, logopédiste à Fribourg et assistante en orthophonie à l'Université de Neuchâtel, a abordé la question de la variation des stratégies d'étayage dans un contexte logopédique avec des enfants bilingues présentant des troubles du langage. Sur la base de plusieurs exemples issus de séances logopédiques, des stratégies spécifiques aux interactions plurilingues, ainsi que des stratégies non spécifiques ont été mises en évidence. Le recours à une analyse des marques linguistiques permet de dégager l'inscription de ces stratégies dans le discours.

Par ailleurs, on sait que tous les adultes n'adoptent pas les mêmes stratégies d'étayage verbal; certains parlent de style d'étayage différent, même lorsqu'il y a interaction avec un même enfant ou un même adulte présentant

des troubles. Ce phénomène a été illustré dans trois interventions. D'une part, dans sa conférence plénière, Florence LABRELL, maître de conférence à l'Université de Rennes, a présenté des données récentes concernant les stimulations parentales contribuant au développement des représentations symboliques et catégorielles chez de jeunes enfants. Selon l'âge des enfants et le contexte plus ou moins langagier des interactions, on constate des ressemblances mais aussi des différences entre les stimulations des pères et des mères. En effet, au cours de la deuxième année, les jeux maternels et paternels faiblement langagiers, tout en se ressemblant beaucoup, présentent des différences quant aux stimulations — plus routinières pour les mères, plus déstabilisantes de la part des pères. Lors de situations langagières faisant intervenir des objets supports de jeu symbolique (entre deux et trois ans), les mères, plus que les pères, témoignent d'une adaptation au niveau d'abstraction de l'enfant. Enfin, entre trois et quatre ans, on retrouve dans les discours parentaux, une meilleure adaptation maternelle pour la dénomination et la description de catégories d'objets; par ailleurs, les descriptions maternelles et paternelles des objets ne portent pas sur les mêmes aspects. D'autre part, deux ateliers ont abordé la pathologie d'adultes en se centrant sur leurs interlocuteurs. Ainsi, Douchka GAILLARD, logopédiste au Centre Logopédique et Pédagogique de Lausanne, a montré, à partir d'exemples tirés d'interactions discursives entre des logopédistes et une patiente atteinte d'une maladie d'Alzheimer, qu'il existe plusieurs niveaux dans l'intervention logopédique. Les stratégies d'étayage et leur variabilité vont être en partie dépendantes de ces divers niveaux ainsi que la relation thérapeutique qui en découle. Le but d'une telle présentation est donc de tenter de donner des moyens aux thérapeutes d'analyser, afin de les contrôler, leurs stratégies d'étayage, ou au moins, d'en prendre conscience pour pouvoir, si possible, les moduler. Ainsi, à partir d'une pathologie bien particulière, on peut tenter de mener une réflexion plus générale sur le concept d'étayage comme outil thérapeutique en pratique orthophonique.

Quant à l'atelier d'Hélène PERREN, logopédiste à Prilly, il présentait, comme l'article précédent, les résultats d'un travail de mémoire réalisé à l'Université de Neuchâtel. En partant d'un certain nombre de concepts sur les situations asymétriques entre interlocuteurs, tels qu'ils ont été utilisés en particulier lors de l'observation de dialogues entre mère et enfant, l'auteur a analysé l'adaptation langagière de différents interlocuteurs en interaction avec un aphasique. Elle a montré que ces outils peuvent être adaptés à diverses situations, et qu'ils permettent de mettre en évidence des comportements variables d'un locuteur à l'autre, ainsi que des stratégies plus spécifiques à chaque individu selon, notamment, leur degré de familiarité avec la tâche proposée et la pathologie.

S'il est actuellement évident que l'étayage intervient la plupart du temps afin de favoriser le bon déroulement des interactions asymétriques, comme l'ont montré les contributions qui précèdent, la question de son rôle dans le cadre de l'évaluation des capacités des enfants et/ou des adultes se pose, que ce soit dans le cadre scolaire ou logopédique. C'est ainsi que, dans sa conférence plénière, Yviane ROUILLER, maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève (FPSE), a présenté, en les clarifiant, les diverses fonctions de l'évaluation, ainsi que les objets et les situations concernées par l'évaluation des apprentissages scolaires. Dans un second temps, elle s'est centrée sur l'évaluation formative et en a montré plusieurs modes d'utilisation. Cette évaluation peut être un moyen de formation susceptible d'aider l'enseignant à passer d'une conception transmissive à une conception plus constructiviste et différenciée de l'enseignement, une composante essentielle d'un enseignement favorisant les régulations interactives dans sa classe, et enfin un outil permettant de gérer l'enseignement-apprentissage d'une manière plus efficace. Ces différents modes sont illustrés par des exemples de dialogues en classe concernant l'apprentissage du français. D'autre part, l'atelier de Cécile MOSER, logopédiste à l'Ecole Cantonale pour Enfants Sourds à Lausanne et Mireille RODI, logopédiste au Centre Logopédique et Pédagogique de Moudon, reprenant les éléments principaux de leur mémoire de diplôme présenté à l'Université de Neuchâtel, a permis de discuter de l'étayage dans le cadre de l'évaluation logopédique. Elles ont comparé la façon dont la mère et une logopédiste s'adressent à un enfant avec ou sans troubles du langage dans le cadre d'une activité de jeu symbolique. Sur la base d'analyses de la planification des dialogues, de la contribution verbale des partenaires et des fonctions communicatives, elles ont montré que l'objectif d'évaluation des capacités langagières de la logopédiste se répercute sur son étayage qui prend alors des formes différentes de celui de la mère.

Enfin, pour terminer, deux interventions ont porté plutôt sur la façon dont on peut comprendre les comportements de pré-adolescents et adolescents lors d'activités de lecture et d'écriture de textes. D'une part, dans son atelier, Matthias MARSCHALL, chargé d'enseignement à l'Université de Genève (FPSE), a posé la question de la généralisation de stratégies de compréhension en lecture en L1 (français) et L2 (allemand). Des adolescents ont dû interpréter des textes courts nécessitant des attributions de coréférence, parfois ambiguës. L'auteur a d'une part observé une évolution en langue 1 jusque vers 18-19 ans, dans la mesure où les élèves tiennent de plus en plus compte de considérations textuelles dans le choix de leurs stratégies. D'autre part, la comparaison des stratégies dans les deux langues a montré une relative absence de transfert de connaissances

d'une langue à l'autre, les élèves reparcourant une série de stratégies tout d'abord relativement locales, puis plus syntaxiques et textuelles, comme en langue 1. Quant à Frédéric FRANÇOIS, professeur émérite à l'Université René Descartes à Paris, qui a grandement contribué à l'élaboration de la notion d'étayage, il a voulu, dans sa conférence plénière, aller au-delà de ce concept pour montrer que même des textes d'élèves considérés comme ayant des difficultés scolaires, peuvent présenter, selon la façon dont on les aborde, des caractères fondamentaux des récits tels qu'on les décrit dans la littérature. Le corpus analysé ici est celui d'un enfant particulier à qui on a demandé de produire cinq textes écrits sur des thèmes différents (« Raconte-moi: – une histoire vraie, une histoire extraordinaire,... »). A partir de ces différentes productions, l'auteur nous propose des interprétations à divers niveaux d'un même texte, et en même temps il souligne l'importance de percevoir chaque texte dans sa relation à d'autres textes produits par le même sujet. Il nous montre notamment de manière éclairante que les thèmes des textes et la façon dont ils sont mis en mots n'est pas fortuite et que, pour peu qu'on sache créer une « zone potentielle d'audition et de création », « un sujet supposé en échec peut se mettre à écrire » de manière intelligible et satisfaisante.

Ainsi, les articles rassemblés dans ce numéro devraient permettre aux participants de prolonger les réflexions qui ont pu émerger lors du colloque, et aux fidèles lecteurs des TRANEL de prendre connaissance d'une grande partie du contenu de ces journées fructueuses. Nous tenons toutefois à rappeler que les textes présentés dans ce numéro sont placés sous la seule responsabilité de leur(s) auteur(s).

Par ailleurs, comme nous l'annoncions en début d'introduction, certains intervenants ont renoncé à publier leur texte dans ce numéro. Nous aimerions toutefois signaler leurs contributions pour donner un panorama complet de ce colloque. Il s'agit de: Alexandre DUCHÊNE, logopédiste à l'Hôpital Universitaire de Berne et assistant en orthophonie et linguistique à l'Université de Neuchâtel et Marinette MATTHEY, cheffe de travaux en linguistique à l'Université de Neuchâtel (*Etayage: quels observables? A propos des liens entre données et théorie*), George HOEFFLIN, collaborateur et maître-assistant à l'Université de Genève, FPSE, (*Explications « métagraphiques »: de la différenciation à la remédiation*), Pascale MARRO CLEMENT, assistante en psychologie à l'Université de Neuchâtel (*« Attends j't'explique! » Interactions entre pairs et processus interlocutoires d'étayage*), Mary OVERTON VENET, logopédiste au HUG à Genève et chargée d'enseignement à l'Université de Genève, FPSE (*« Le traitement est-il efficace? » Présentation de méthodologies permettant d'évaluer l'efficacité des thérapies logopédiques*), et Jacqueline ZWOBADA ROSEL,

orthophoniste à Fontenay sous Bois (*Construction identitaire et récit: la place du sujet*).

Enfin, nous ne saurions terminer cette introduction sans remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'organisation et au bon déroulement de ces journées et dont la précieuse contribution n'apparaît pas directement dans ces Actes. Nous pensons en particulier au professeur Anton NÄF, doyen de la Faculté des lettres et sciences humaines qui, à l'occasion de l'ouverture des journées, a annoncé que le professeur Bernard PY quittait ses fonctions de directeur de l'U.E.R d'Orthophonie, et l'a chaleureusement remercié pour toutes ses activités et le temps qu'il a consacré à l'orthophonie pendant plus de 15 ans. Les applaudissements nourris de l'assemblée ont bien traduit le sentiment de reconnaissance partagé par toutes les personnes présentes à ce colloque. Nous pensons aussi aux modérateurs des ateliers, ainsi qu'à Myriam NIEDERHAUSER, Sandra GALLI CORNALI et Alexandre DUCHÊNE, qui se sont chargés avec beaucoup d'efficacité de l'organisation pratique de ces journées, ainsi qu'à Esther PY qui a assumé avec beaucoup de compétences tout le travail d'édition de ce numéro. Que toutes ces personnes trouvent ici l'expression de notre gratitude.

Jocelyne Buttet Sovilla | Geneviève de Weck

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 13-28

Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques?

Geneviève de Weck
UER d'orthophonie, Université de Neuchâtel
FPSE, Université de Genève

Child-adult dialogues hold a major position within an interactionist approach of linguistic capacities regarding the appropriation of different linguistic behaviors because of the scaffolding provided by the adults. Concerning children with language impairments the following question arises: do such interventions have a certain specificity?

More precisely, after reviewing the different forms of scaffolding and their variations in children with and without language impairments, we present some of our own research. After having defined different scaffolding strategies, we shall precise their forms and functions as well as the way they are articulated at different levels of discourse practice. Some examples will illustrate the commonalties and differences observed as a function of the presence/absence of language impairment in pre-schoolers.

Introduction

Depuis l'essor des théories socio-cognitives en psychologie, l'étayage est un thème qui revient souvent, dans la mesure où il s'ancre dans une conception interactioniste du développement inaugurée par Vygotski (1934/1985). Dans le cadre de l'appropriation des langues (L1 et/ou L2), l'étayage langagier prend un sens particulier dès lors que l'on ne s'intéresse pas uniquement, ni prioritairement, à l'appropriation des formes du langage, mais que l'on considère le développement langagier comme fondamentalement dialogique et visant à l'acquisition des diverses conduites langagières en vigueur dans la société. La notion d'étayage permet alors de rendre compte de cette caractéristique et de mettre en lumière certaines spécificités des interactions dites asymétriques qui mettent en présence, selon l'expression courante, un expert et un novice, sur le plan des capacités langagières dans le cas qui nous intéresse ici.

La notion même d'étayage, dont la définition princeps revient comme chacun le sait à Bruner (1983 et 1987, par exemple), est en étroite relation avec celle de zone proximale de développement proposée par Vygotski (*op.cit.*). Ces notions sont tellement utilisées que l'on est en droit de se demander si elles n'ont pas perdu de leur substance. Autrement dit, et pour reprendre les

termes employés par Hudelot et Vasseur (1997) comme titre d'un article très suggestif, « peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2? » (p.109). Poser cette question peut paraître un peu provoquant à l'heure actuelle. Elle oblige en tout cas à repréciser les divers sens qui peuvent être donnés à cette notion. En référence à Hudelot et Vasseur (*op. cit.*), nous en retiendrons principalement trois.

— L'étayage comme **réaction aux dires de l'autre**: dans le cadre d'un dialogue structuré, les propos de l'un des interactants sont dépendants de ceux de son partenaire conversationnel et à leur tour ils conditionnent ce que ce partenaire peut dire; dans le cadre des interactions adulte-enfant, les dialogues présentent souvent une structuration où la dépendance aux dires de l'autre est très forte et prévisible; c'est ce que Bruner appelle les formats (exemples: dialogues à propos d'images, d'activités routinières ou encore lors des premières évocations d'événements vécus).

— L'étayage comme **ressource** pour le novice: dans le cadre des formats, les interventions de l'expert sont une source importante d'aide pour le novice qui peut prendre appui sur les connaissances de l'expert, celui-ci assurant la poursuite et la cohérence du dialogue.

— L'étayage comme **déclencheur d'activité**: il s'agit « d'un autre niveau de fonctionnement que celui du strict maintien de l'interaction. L'activité déclenchée chez l'autre est la mise en oeuvre » (p. 110) de la zone proximale de développement (Vygotski, *op. cit.*), l'étayage permettant au novice de faire avec l'expert ce qu'il n'aurait pas pu faire seul.

Ces trois aspects de la notion d'étayage, tout à fait complémentaires et intrinsèquement liés, mettent en lumière la dimension fondamentalement langagière de l'étayage, quel que soit l'objet sur lequel il porte (voir aussi Winnykamen, 1990). Cela permet de rappeler le rôle central accordé par Vygotski au langage aussi bien dans le cadre du développement de l'enfant que dans celui plus général de toute activité humaine. Aujourd'hui, avec l'essor du courant interactioniste en linguistique et en psychologie du langage, ce sont les dialogues qui sont au centre des intérêts de nombreux chercheurs. Pour le domaine qui nous intéresse, il s'agit de mettre en évidence les spécificités de ces dialogues caractérisés par un étayage verbal important. C'est ce que nous allons tenter de faire dans ce qui suit, en nous centrant tout d'abord sur les interactions verbales avec des enfants sans troubles du développement du langage, puis avec ceux qui en présentent.

L'étayage avec des enfants sans troubles du langage

Quand on analyse un dialogue adulte-enfant, on est toujours frappé par une certaine lenteur dans la progression thématique en raison notamment des nombreux retours en arrière, reprises, etc. qui caractérisent ces échanges. Voyons un peu plus précisément ces caractéristiques, ainsi que leurs fonctions.

Evoquons tout d'abord les éléments qui **favorisent** le développement des capacités langagières (pour une synthèse, voir McTear & Conti-Ramsden, 1996), sans revenir sur le rôle primordial des interactions précoces lors desquelles se produisent, ce qu'à la suite de Bateson (1979), on appelle des proto-conversations. L'élément principalement évoqué est le **langage modulé**.

Cette expression est utilisée pour caractériser les comportements verbaux des mères[1] interagissant avec leurs jeunes enfants. Les premiers travaux, réalisés dans la mouvance de la linguistique structurale, se sont attelés à définir la forme des énoncés produits par les adultes (voir notamment Snow & Ferguson, 1977; pour une synthèse, voir Rondal, 1983). Leurs énoncés présentent géné-ralement, au niveau suprasegmental, une hauteur tonale plus élevée, un pattern d'intonation exagéré avec des accentuations marquées, un débit plus lent avec des pauses plus importantes. Au niveau phonologique, aucune modification particulière n'est généralement observée[2]; l'articulation étant même plus claire en raison du ralentissement du débit, de sorte que l'intelligibilité est quasi totale. On observe aussi des simplifications aux niveaux syntaxique (réduction de sa complexité, moins grande variété des types d'énoncés, peu de ruptures de constructions) et sémantique (redondance importante, lexique plus restreint en raison d'une utilisation moins fréquente de termes super-ordonnés et sous-ordonnés notamment, etc.).

Dans une perspective interactive, si l'étayage est considéré comme une réaction aux dires de l'autre, comme on l'a vu précédemment, on se doit de mettre en relation les caractéristiques du langage modulé avec les manifestations de l'enfant. Deux éléments sont à envisager.

---

1 Rappelons que même si la plupart des travaux sur le langage modulé ont été réalisés avec les mères, il s'agit d'un mode d'interaction qui ne leur est pas spécifique; il est utilisé aussi bien par les pères que par tout autre adulte interagissant avec un novice.

2 Il y a donc bien lieu de différencier le langage modulé du « langage bébé » (« baby talk »), qui comprend des modifications phonologiques imitant les productions enfantines, et qui a vraisemblablement une fonction plus affective qu'étayante.

D'une part, cette forme de langage est « minutieusement réglée » au langage de l'enfant. Il ne s'agit donc pas d'une variété statique; au contraire elle varie en fonction d'au moins trois facteurs. On pense tout d'abord évidemment au développement progressif des capacités langagières des enfants, et notamment à leur capacité grandissante à participer aux dialogues; ceci entraîne une complexification du langage des mères. Celles-ci peuvent par ailleurs adopter des styles différents (Espéret, 1990; Fivush & Frumhoff, 1988), ces styles maternels pouvant en plus être influencés par des éléments culturels (Bernicot, Comeau & Feider, 1994). Enfin, la nature des situations d'interaction est à prendre en considération. En effet, des auteurs ont pu montrer, par exemple, qu'une situation routinière comme la lecture d'un livre suscite des verbalisations plus complexes qu'une situation non routinière de jeu libre (Snow & Goldfield, 1983; Snow, Perlmann & Nathan, 1987) ou de bricolage (Sorsby & Martlew, 1991).

D'autre part, les interventions des adultes sont sémantiquement très dépendantes des propos de l'enfant. En effet, le plus souvent elles reprennent, prolongent la signification principale contenue dans les énoncés de l'enfant. Pour ce faire, différentes réactions sont possibles, telles que la répétition des propos de l'enfant, leur reformulation ou leur expansion, ou encore le questionnement. Nous les considérons comme des stratégies discursives d'étayage dans la mesure où il s'agit toujours d'une co-construction discursive de l'enfant et de l'adulte. Ces stratégies sont développées plus loin.

Terminons cette partie par quelques remarques sur les éventuels **obstacles** au développement langagier, afin de rappeler que les interactions enfant-adulte ne sont pas toujours optimales, qu'il s'agisse d'un cadre familial, éducatif et/ou thérapeutique. Face aux différences individuelles dans le développement langagier, des études longitudinales ont montré que certains comportements verbaux des adultes sont corrélés négativement avec un rythme de développement plus lent, mais toujours normal, de certains enfants. Deux éléments sont à prendre en considération. D'une part la directivité, c'est-à-dire une utilisation du langage aux fins quasi exclusives de contrôle du comportement de l'enfant. Le recours fréquent aux énoncés impératifs en est une des manifestations. Le style plus ou moins directif adopté par les parents semble influencé par des variables socioculturelles et intellectuelles. D'autre part, le rejet, c'est-à-dire la non acceptation par l'adulte des tentatives de l'enfant d'exprimer linguistiquement des significations, semble également être corrélé avec un développement plus lent (McTear & Conti-Ramsden, 1996). Ces deux réactions peuvent entrer dans ce que François (1993) appelle le « contre-étayage », c'est-à-dire une attitude qui, au lieu de soutenir l'enfant dans ses verbalisations, risque au

contraire de le rendre silencieux ou presque. Cette notion nous paraît particulièrement suggestive, dans la mesure où il ne s'agit pas forcément de réactions aussi extrêmes que la directivité ou le rejet. En effet, tout clinicien a un jour ou l'autre fait l'expérience de fournir à un enfant un étayage trop insistant, empêchant celui-ci de prendre sa place énonciative dans le dialogue. Il s'agit vraisemblablement de considérer l'étayage et le contre-étayage sur un continuum, la limite entre les deux étant mouvante et relativement subtile. Cela dit, les enfants développant leurs capacités langagières sans difficultés parviennent à faire face aux vicissitudes des interactions verbales et, comme on le verra plus particulièrement avec les enfants dysphasiques, leurs propres comportements verbaux ont aussi des répercussions sur ceux de l'adulte.

L'étayage avec des enfants dysphasiques

Qu'en est-il de l'étayage fourni par les adultes en interaction avec des enfants dysphasiques? Est-il semblable à ce qui a été décrit précédemment avec des enfants au développement langagier dit normal? Ou présente-t-il certaines spécificités? La réponse à ces questions n'est pas aisée, dans la mesure où les données actuellement disponibles sont contradictoires. En effet, certains auteurs estiment, sur la base de comparaisons entre les deux types d'enfants, que cet étayage est différent, alors que d'autres pensent qu'il ne l'est pas. Cette apparente contradiction est liée à des aspects méthodologiques (et notamment aux types de comparaisons effectuées) et aux caractéristiques de l'étayage analysées qui diffèrent d'une étude à l'autre (dimension structurale et/ou interaction par exemple). Examinons toutefois quelques données concernant le langage modulé, son caractère sémantiquement dépendant et la directivité (pour une synthèse, voir Conti-Ramsden, 1994).

Actuellement, on considère que les parents ont recours au langage modulé lorsqu'ils interagissent avec leur enfant dysphasique, et que cette forme de langage est relativement semblable à celle qui est adressée à des enfants normaux de même niveau linguistique (Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1983 et 1984). Toutefois certains auteurs ont relevé une moins grande utilisation des capteurs d'attention (Piérart, 1990), une forme de discours parfois plus simple (Nelson & al., 1995). Quant à la dépendance sémantique, dont les effets positifs sur le développement ont été largement démontrés (cf. *supra*), elle a donné lieu à de nombreux travaux. Là aussi les données sont contradictoires, le langage parental étant pour certains tout aussi sémantiquement dépendant que celui qui est adressé à des enfants sans troubles, alors que pour d'autres il ne le serait pas. Nous aimerions toutefois évoquer

une recherche qui montre qu'il ne s'agit pas de savoir si le langage modulé est en soi sémantiquement dépendant ou non, mais qui thématise la dimension interactive des interventions adultes. En effet, Conti-Ramsden (1990), dans une étude sur l'emploi des reformulations qui représentent le type même d'énoncé sémantiquement dépendant, a mis en évidence une corrélation significative entre la fréquence d'utilisation des reformulations par les mères et le degré d'intelligibilité des propos de leur enfant. Ainsi, plus un enfant est intelligible, plus l'adulte avec lequel il interagit peut recourir à des reformulations. A l'inverse, la production d'énoncés peu, voire pas du tout, intelligibles peut entraver la capacité des parents à interagir de manière sémantiquement dépendante avec leur enfant. Si cela tombe sous le sens qu'il est nécessaire de comprendre l'énoncé d'un enfant pour pouvoir le reformuler, il nous semble utile toutefois de rappeler cette dynamique interactive qui fait que l'adulte peut, grâce à ses interventions étayantes, avoir une influence sur le développement des capacités langagières de l'enfant, et que, en retour, les productions verbales de l'enfant ont également un effet sur l'adulte. Dans le cas des enfants dysphasiques, leurs difficultés persistantes ont une influence certaine sur les parents. Cette influence est parfois renforcée par un décalage entre le niveau de développement cognitif et affectif d'une part et le niveau des capacités langagières d'autre part, les adultes pouvant alors avoir davantage de difficultés à définir la zone proximale de développement de l'enfant.

Une dernière observation a été relevée par plusieurs auteurs. Les parents d'enfants dysphasiques semblent adopter un style plus directif vis-à-vis de leur enfant, qui se manifeste par une utilisation accrue d'impératifs, de demandes exprimant des ordres, des exigences et/ou des requêtes. Le langage semble ainsi davantage avoir pour fonction de contrôler l'attention et les conduites de l'enfant, que d'être un moyen d'échange communicatif. Ce résultat trouve une explication en regard des deux partenaires de l'interaction. D'une part, comme on l'a vu plus haut, il est parfois difficile d'évaluer pour les adultes la zone proximale de développement de ces enfants en raison de leur hétérogénéité développementale. D'autre part, en référence aux travaux étudiant la dimension pragmatique chez les enfants dysphasiques (de Weck, 1996, pour une synthèse) qui ont mis en évidence une certaine difficulté de ces enfants à participer activement aux interactions verbales, on peut penser que pour capter l'attention de leur enfant et maintenir une conversation avec lui, les parents doivent adopter un style plus directif.

Des stratégies discursives d'étayage

Comme on l'a évoqué précédemment, nous considérons les diverses interventions des adultes comme des stratégies discursives d'étayage s'inscrivant dans une activité langagière co-construite. Chacun y adopte une place énonciative particulière liée au genre de discours co-produit. Toutefois ces places sont modulables en fonction de la difficulté de l'activité langagière (Matthey, 1996). Lorsque la difficulté est surmontable par l'enfant, les places sont distinctes et complémentaires. Par contre, lorsque celui-ci ne peut faire face à la difficulté, l'adulte adopte une place énonciative proche de celle de l'enfant, en ayant recours à des stratégies discursives étayantes permettant de soutenir la participation verbale de l'enfant au dialogue.

Dans le cadre d'un programme de recherche[3] impliquant des enfants de 4 à 6 ans, présentant ou non des troubles du développement du langage, et interagissant avec un adulte lors de la production de divers genres de dialogue, nous avons défini plusieurs stratégies[4] en essayant de dégager leurs fonctions et leurs formes (voir également Rosat, 1996; Rosat & von Ins, 1997; de Weck & Rosat, 1998). Nous avons retenu **quatre fonctions**, certaines s'articulant aux divers niveaux de la production discursive, tels que la psychologie du langage interactioniste les définit (Bronckart, 1996; de Weck, 1991).

1. *Recadrage du genre de dialogue* attendu: de manière générale, par cette stratégie l'adulte invite l'enfant à poursuivre l'élaboration du genre de discours sélectionné. Dans des situations expérimentales, pédago-thérapeutiques et/ou d'enseignement, ces stratégies consistent souvent en reproductions / reformulations de la consigne, et visent à ce que l'enfant adhère *au rôle discursif* qui lui est proposé dans l'activité langagière déterminée.
2. *Contribution à la planification du genre de dialogue*: il s'agit d'interventions qui introduisent des topics, et/ou en reprennent certains, qui ont été introduits précédemment par l'enfant, pour les

3 Ce programme a été subventionné par le FNRS (crédit no 11-45701.95). M.-C. Rosat, S. von Ins et C. Hoffmann-Martin y ont activement participé. Qu'elles soient remerciées pour leur précieuse collaboration. Nous remercions également les enfants, les parents et les responsables des centres et jardins d'enfants où ont été observés les enfants. Voir de Weck (1997) pour une synthèse de ces travaux.

4 Ces stratégies discursives, mises en évidence dans le cadre de dialogues adulte-enfant, peuvent également être utilisées dans le cadre de situations de communication asymétriques entre adultes, lorsqu'il s'agit d'apprentissage d'une L2 ou de situations cliniques avec des adultes présentant des troubles acquis du langage.

faire expliciter. Elles contribuent à la *simplification du rôle discursif* de l'enfant en limitant certaines composantes du mode de planification que ce dernier est censé actualiser; l'adulte permet ainsi à l'enfant de poursuivre le dialogue.

3. *Amélioration de la textualisation du genre de dialogue*: les interventions remplissant cette fonction portent sur les niveaux énonciatif, phonologique, lexical et syntaxique. Certaines contribuent à signaler des caractéristiques linguistiques du genre de dialogue en jeu: par l'usage qu'il fait de certaines unités linguistiques, l'adulte souligne les mécanismes de textualisation à utiliser. D'autres, comme celles concernées par le niveau phonologique, ne sont pas liées au genre de dialogue produit, mais permettent une meilleure inter-compréhension entre interlocuteurs.
4. *Régulation de l'interaction*: certaines interventions de l'adulte attestent qu'il s'aligne sur le mode de traitement que l'enfant adopte pour certains éléments du référent, qu'il soit ou non attendu, afin que le dialogue puisse se poursuivre. Cette fonction n'est pas liée au genre de dialogue produit.

Pour réaliser ces diverses fonctions, un adulte peut recourir à l'une des **trois** principales **formes** de stratégies discursives suivantes: la reprise-répétition, la reformulation et la question. Nous évoquons dans un premier temps les stratégies de recadrage, et ensuite les trois formes l'une après l'autre. Après une brève définition, elles sont illustrées par des exemples tirés de dialogues injonctifs. L'enfant doit indiquer verbalement à l'adulte comment construire une poupée avec un matériel composé de diverses pièces, bricolage qu'il a préalablement appris à construire. Les rôles énonciatifs des deux partenaires sont donc différents: l'enfant doit verbaliser les informations nécessaires et suffisantes (rôle injonctif) et l'adulte agir (rôle actionnel). Signalons que des enfants entre 4 et 6 ans ne sont pas encore très familiers de ce genre de dialogue, dans la mesure où nous insistons pour qu'ils n'agissent pas à la place de l'interlocuteur. Mais c'est justement dans de telles situations que les stratégies d'étayage peuvent être intéressantes à relever. Des comparaisons sont faites entre les enfants avec et sans troubles du développement du langage.

Les **stratégies de recadrage du genre de dialogue** s'observent majoritairement chez les enfants dysphasiques et à tous les âges de notre échantillon. Ils manifestent en effet souvent une difficulté en ouverture de dialogue, et même parfois en cours de dialogue, à se limiter à jouer leur rôle injonctif, préférant agir (montrer une pièce ou fixer deux pièces ensemble, etc.); l'interlocuteur adulte reformule alors la consigne donnée

précédemment, comme dans l'exemple 1 où l'on observe plusieurs interventions de ce type.

> Ex[5] 1) <u>D4 ans</u>: A: alors qu'est-ce que je dois faire? / L: (*pointe la tête*) / Exp: *tu dis ce que c'est / tu touches pas hein?* / A: (prend la tête) / A: j'dois prendre ça // pour quoi faire / L: (*pointe une pince*) / A: (prenant la main de L) *eh tu touches pas / d'accord? / tu m'dis simplement ce que je dois faire / d'accord?*

Avec les enfants contrôle, ces stratégies n'apparaissent que dans quelques dialogues, et presqu'uniquement au début de ceux-ci.

Les trois **formes de stratégies discursives d'étayage** retenues — répétitions, reformulations et questions — se répartissent de façon similaire avec les deux types d'enfants: les questions représentent en moyenne la moitié des interventions de l'adulte, les répétitions un peu plus de 10% et les reformulations environ 5-6%. Les autres interventions, non prises en compte ici, consistent en acquiescements et commentaires. Par contre, comme on le verra, l'évolution entre 4 et 6 ans est différente.

Les reprises-répétitions consistent en la répétition d'une intervention antérieure, sans modification linguistique. Seules les répétitions d'un énoncé de l'enfant produites par l'adulte, ou *répétitions diaphoniques* (Roulet et al., 1985; Vion, 1992), sont considérées comme étayantes. Elles ont pour but de marquer qu'il y a accord sur une conception commune locale de certains éléments du référent, ou de vérifier l'exactitude de l'interprétation des propos de l'enfant, l'adulte marquant qu'il s'aligne sur le mode de traitement proposé par l'enfant. Elles fonctionnent alors au niveau de la régulation de l'interaction. Dans la mesure où elles concernent la description du matériel ou de la localisation des pièces, servant souvent de base à la formulation des questions par l'adulte, elles fonctionnent aussi au niveau de la planification du dialogue.

Avec les *enfants du groupe contrôle*, les répétitions par l'adulte tendent à diminuer en fonction de l'âge. Elles reprennent divers constituants des interventions de l'enfant: déictique, groupe nominal simple, groupe prépositionnel et énoncé. La répétition d'un déictique apparaît surtout avec les locuteurs les plus jeunes. Ce type d'unité est utilisé par l'enfant pour évoquer un emplacement ou un mode de faire, et est généralement accompagné d'un geste, permettant de lever l'ambiguïté quant à l'objet ou l'action évoqués. L'adulte répète le déictique, et l'accompagne également d'un geste.

---

5 Dans tous les exemples, D = dysphasique; C = enfant contrôle; L = locuteur-enfant; Exp = expérimentatrice; A = interlocutrice-adulte; les traits obliques marquent les pauses; entre parenthèses, sont indiquées les manifestations non verbales et en italiques, les passages correspondant au thème que l'exemple illustre.

Ex. 2) C4 ans: A: j'la mets où? / L: ici (désignant le cou) / A: *ici* (fixant la pince) / d'accord alors voilà /

La répétition d'un énoncé de l'enfant, peu utilisée, constitue une explicitation maximale de l'alignement de l'adulte sur la façon dont l'enfant traite le référent.

Ex. 3) C4 ans: A: pi après? / L: après la pointe elle doit aller dedans / A: *après la pointe elle doit aller dedans* / tu veux dire ça (prenant un triangle) / on le plonge là dedans (fixant un triangle-pied à une pince-jambe) / L: pis après l'autre / A: *pis après l'autre* / (...) / L: i va plus tenir / i faut l'attacher / A: *i va plus tenir / i faut l'attacher* / ah d'accord / (nouant le ruban) comme ça? (...) L: l'autre il est aussi tout rond / A: *l'autre il est aussi tout rond* /

Avec les *enfants dysphasiques*, le nombre de répétitions par l'adulte est un peu plus important qu'avec le groupe contrôle, et tend à rester stable quel que soit l'âge des enfants. Comme on peut l'imaginer, les enfants dysphasiques présentent des difficultés importantes à construire des énoncés et ont tendance à produire des interventions lexicales plutôt elliptiques. Les répétitions reprennent alors avant tout des déictiques et des groupes nominaux. Comme ils ont également de la peine à décrire la disposition spatiale des pièces, l'adulte propose parfois des alternatives. L'enfant choisit une localisation, et l'adulte la répète afin d'assurer un partage de significations.

Ex. 4) D5 ans: A: et ça j'le mets où / sur la tête / sur les bras ou sur la jupe? / L: sur la jupe / A: *sur la jupe* /

Les **reformulations** reprennent des propos antérieurs de l'enfant dans le but d'en améliorer la forme ou d'en préciser la signification. Elles représentent une variante de la paraphrase, supposant l'établissement d'une relation d'équivalence entre signes et exigeant de la part de l'énonciateur une activité métalinguistique (Fuchs, 1994). Comme pour les répétitions, seules les reformulations d'un énoncé de l'enfant produites par l'adulte, ou *reformulations diaphoniques*, sont considérées comme étayantes. Elles ont pour fonction l'amélioration de la textuali-sation. Il s'agit de la stratégie d'étayage la moins fréquente dans notre corpus. L'évolution en fonction de l'âge des enfants diffère d'un groupe à l'autre. Elles tendent à diminuer avec les enfants contrôles, attestant leur autonomie progressive dans la planification et la mise en mots du discours. Par contre, avec les enfants dysphasiques, elles augmentent (entre 4 et 6 ans, le pourcentage quadruple).

Avec le *groupe contrôle*, on observe surtout des reformulations énonciatives et syntaxiques. La reformulation énonciative opère une prise en charge symétrique par rapport à celle de l'enfant, par la gestion de

l'alternance des marques de personne, et contribue au marquage de la position énonciative de chacun des interlocuteurs.

Ex. 5) C4 ans: L: après tu prends deux bouts de vert et tu les mets là-dessus pour faire les yeux / A: *ah je prends deux bouts de vert et je les mets là-dessus pour faire les yeux*

La reformulation syntaxique concerne les groupes nominaux, verbaux et prépositionnels, ainsi que des énoncés. En ce qui concerne les groupes verbaux, il peut s'agir de la transformation d'un verbe à l'infinitif en forme conjuguée.

Ex. 6) C4 ans: L: couper avec les ciseaux / A: *ah j'dois couper avec les ciseaux* (...) L: enlever le blanc / A: *ah il faut enlever le blanc*

Pour les groupes prépositionnels, on observe différents types de remplacements, dont par exemple celui d'une préposition inadéquate par une qui convient mieux, ou celui d'un lexème isolé par un groupe prépositionnel.

Ex. 7) C4 ans: A: j'accroche les pieds / pi j'accroche où j'ai pas compris? / L: au jaune / A: *sur le jaune* / en haut là?

Ex. 8) C5 ans: A: j'coupe des ronds? / L: oui ciseaux / A: *avec des ciseaux*

Avec les enfants *dysphasiques*, les reformulations énonciatives et syntaxiques sont comparables à celles décrites précédemment, mais s'observent jusqu'à 6 ans, contrairement à ce qui se passe avec les enfants du groupe contrôle. Quelques différences sont observées. Par exemple, une reformulation énonciative peut consister en la prise en charge énonciative d'un énoncé non pris en charge par l'enfant.

Ex. 9) D5 ans: A: un p'tit bout là / d'accord ok voilà / et puis? / L: attacher là / A: *je l'attache là* / L: ouais

Pour les groupes verbaux, les reformulations peuvent aussi chercher à:

— remplacer un temps du verbe inadéquat (imparfait) par le présent, caractéristique du dialogue injonctif;

Ex. 10) D6 ans: L: pi tu mettais le cou / A: alors j'dois mettre autour du cou / L: ouais

— à introduire une forme pronominale neutre-sujet du verbe.

Ex. 11) D6 ans: L: manque quelque chose / A: *il manque quelque chose*

Pour les groupes prépositionnels, une préposition peut être introduite par l'adulte pour pallier à l'absence d'évocation de la relation entre deux groupes nominaux.

Ex. 12) D6 ans: L: tu mets la pince les bras / A: *la pince aux bras* / L: ouais comme ça

Enfin, beaucoup de reformulations visent à améliorer la forme phonologique d'un énoncé.

Ex. 13) <u>D5 ans</u>: L: ouais après tu dois plus fai / A: après j'dois plus *faire* / (...) L: c'est pou fai quelque cho / quelque chot / A: *c'est pour faire quelque chose d'autre* / L: ouais / (...) / L: tu peux laisser kran pi fai un noeud / A: ah j'peux *faire* un noeud /

Les **questions** peuvent être définies comme une demande d'un dire, exerçant sur la réponse un contrôle syntaxique, sémantique et pragmatique (Kerbrat-Orecchioni, 1991). Elles ont une fonction de planification. Les questions sont classées en fonction de leur *degré d'ouverture*: les questions ouvertes définissent un champ topical large; les questions partielles (ou catégorielles) définissent un champ topical plus étroit, généralement délimité par un morphème interrogatif (où, quand, comment, pourquoi, etc.); les questions fermées amènent une réponse minimale en oui/non; les questions alternatives, qui explicitent deux possibilités, sont considérées comme des questions fermées. Il s'agit de la stratégie d'étayage la plus fréquente dans les dialogues injonctifs. Les questions ouvertes étant très rares, les exemples ne concernent que les questions partielles et fermées.

Avec les enfants du *groupe contrôle*, l'évolution de 4 à 6 ans se marque surtout par une diminution du nombre de questions partielles, cherchant à obtenir des détails à propos de l'un ou l'autre élément du référentiel. Elle semble un corollaire de la capacité croissante des enfants à traiter le référentiel de façon exhaustive avec une certaine autonomie. En effet, les enfants de 4 ans introduisent de nouveaux topics de façon elliptique, ayant de la difficulté à les traiter plus complètement; les questions partielles de l'adulte visent alors à les aider à décrire le référent de façon plus complète et précise.

Ex. 14) <u>C4 ans</u>: L: voilà et puis tu disais qu'il fallait mettre des yeux / *comment j'vais faire ces yeux?* / L: eh verts / A: verts (...) / *j'fais comment?* / L: couper /

Les questions fermées peuvent être:

— des suggestions, relatives au choix d'une pièce, au mode de réalisation d'une action, ou à la localisation d'une pièce; elles précèdent généralement la réalisation de l'action par l'adulte;

Ex. 15) <u>C4 ans</u>: A: et puis j'le mets où? / *sur la tête?* / L: ah eh: sur le scotch / (...) / A: *j'en coupe encore un?* / L: acquiesce

— des questions déictiques, qui accompagnent l'action de l'adulte, et qui visent à en vérifier son exactitude. Ces questions, ajustées aux interventions fréquemment déictiques de l'enfant, peuvent avoir une fonction reformulative.

Ex. 16) <u>C4 ans</u>: L: tu prends ça et tu mets ça / A: *j'prends ça / le truc rouge là? / un triangle*

Avec les enfants de 5 ans, les questions fermées sont principalement déictiques. Les enfants de 6 ans planifiant eux-mêmes la gestion de topics

au cours du dialogue, ils sont capables d'en introduire de nouveaux et d'en décrire les caractéristiques avec plus de précision. L'adulte leur adresse alors quelques questions partielles, mais surtout des questions fermées, principalement déictiques.

Avec les *enfants dysphasiques*, le degré d'ouverture des questions est relativement stable entre 4 et 6 ans. On n'observe donc pas une diminution aussi nette des questions partielles que chez les enfants du groupe contrôle. Ceci semble témoigner d'une difficulté persistante des enfants à traiter les différents aspects du référent, comme on l'a déjà vu précédemment. Les enfants de 4 ans introduisent de nouveaux topics de façon encore plus elliptique que les enfants de même âge du groupe contrôle. Les questions partielles de l'adulte ont donc aussi une fonction de planification, la différence avec les enfants contrôles se manifestant dans le fait que la centration sur les éléments évoqués s'étend parfois sur plusieurs échanges.

> Ex. 17) D4 ans: A: la tête? / d'accord / *alors qu'est-ce qui faut prendre comme pièce pour faire la tête? / qu'est-ce qu'i faut que je prenne?* / (...) A: *alors quelle pièce j'vais prendre pour faire la tête?*

Les questions fermées sont principalement des suggestions / contre-suggestions précédant et orientant l'activité de l'adulte. Elles peuvent prendre la forme de propositions d'alternatives. Les suggestions font souvent suite à des questions partielles, auxquelles l'enfant n'a pas répondu. Des chaînes de suggestions contribuent à la délimitation de différents aspects du référentiel à traiter. Les contre-suggestions cherchent à susciter une mise en mots par l'enfant.

> Ex. 18) D4 ans: A: mais c'est pour quoi faire? / L: pieds / A: ah les pieds / ah d'accord / *j'les mets là?* / L: hoche négativement /A: *comme ça?* / L: hoche négativement / A: non? L: l'au / A: *à la pointe? / cette pointe comme ça?* / L: l'au / A: *une autre pointe / celle-là?* / L: hoche négativement / A: qu'est-ce que j'dois faire? / L: l'au / A: tourner? / L: acquiesce / A: ah d'accord / ça va mieux parce que le pied il est plat par terre / c'est mieux pour marcher hein / L: oui

Les enfants de 5 et 6 ans, gérant mieux la planification des topics, en introduisent de nouveaux; ils parviennent à décrire certaines de leurs caractéristiques. Toutefois des questions partielles leur sont adressées, dans le but de susciter davantage de précisions. Mais la mise en mots qui suit n'est pas forcément plus explicite.

> Ex. 19) D6 ans: A: *alors elle est comment cette pièce? / tu peux un p'tit peu m'expliquer pour que j'devine laquelle c'est dans tout ce tas?* / L: pointe une pièce / A: *elle est de quelle couleur?* / L: rouge et jaune / A: *et pis ça va servir à quoi ce morceau là? / c'est quelle partie de la poupée?* / L: secoue la tête / A: alors on cherche les autres? /

Les questions fermées sont des suggestions et des questions déictiques, déclenchant des mises en mots relativement sommaires. Elles ont aussi

BEST COPY AVAILABLE

parfois une valeur de reformulation, permettant de parvenir à une interprétation des propos peu clairs de l'enfant.

Ex. 20) D6 ans: L: orange rouge et noir / A: orange rouge et noir / j'vais chercher une forme qui est orange rouge et noire / *ça peut-être?* / L: ouais / A: *j'prends ça?* / L: le trou vert / A: un trou vert / L: acquiesce / A: un trou vert / *j'dois prendre quelque chose qui a un trou vert comme ça?* (désignant la feutrine) / L: acquiesce / A: j'prends ça (feutrine) / qu'est-ce que je fais avec? / L: mets un ciseau

Conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à caractériser quelques stratégies discursives d'étayage adressées à des jeunes enfants avec et sans troubles du développement du langage. Pour cela, nous avons adopté un point de vue interactif et discursif. Autrement dit, les formes et les fonctions de ces stratégies ont été définies en tenant compte du fonctionnement interactif des dialogues adulte-enfant, et en particulier des rôles énonciatifs de chacun des protagonistes, ainsi que des niveaux de production des genres de discours qui y sont produits.

C'est ainsi que nous avons pu illustrer la façon dont des adultes étayent des jeunes enfants devant participer à un dialogue injonctif, genre relativement peu familier de ces enfants, surtout lorsqu'il s'agit d'y tenir le rôle énonciatif de celui qui doit transmettre une connaissance. La comparaison des interventions des adultes adressées à des enfants ayant ou non des troubles du développement du langage a permis de mettre en évidence des différences. D'une part, les enfants sans trouble parviennent plus facilement et rapidement à tenir leur rôle énonciatif, de sorte que les stratégies de recadrage du genre de dialogue sont moins fréquentes, une seule de ces interventions permettant généralement à l'enfant d'entrer dans le genre de dialogue attendu. Par ailleurs, étant donné les difficultés des enfants dysphasiques au niveau de la planification discursive et de la textualisation, de nombreuses questions, reformulations et répétitions sont nécessaires à la fois pour parvenir à un partage thématique et pour assurer une poursuite du dialogue, afin que l'activité même de construction puisse aboutir.

Ces considérations permettent de revenir à la question-titre de cette contribution. Les stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques sont-elles spécifiques? Comme on l'aura compris au cours de ces pages, la réponse est vraisemblablement ni oui, ni non! Il s'agit en fait de considérer d'une part les aspects communs des interventions des adultes, qui lorsque cela s'avère nécessaire utilisent des stratégies de questionnement, de reformulation et de répétition qui présentent un fonctionnement de base semblable.

D'autre part, le caractère minutieusement réglé de ces interventions détermine des particularités, certaines étant observées avec des enfants sans troubles plus jeunes, d'autres ne l'étant pas.

Bibliographie

Bateson, M.C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 63-77). Cambridge: Cambridge University Press.

Bernicot, J., Comeau, J., & Feider, H. (1994). Dialogues between French-speaking mothers and daughters in two cultures: France and Quebec. *Discourse Processes, 18*(1), 19-34.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

Bruner, J.S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.

Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 55*, 262-274.

Conti-Ramsden, G. (1994). Language interaction with atypical language learners. In C. Gallaway & B.J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 183-196). Cambridge: Cambridge University Press.

Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1983). Mother's discourse adjustments to language impaired and non-language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 48*, 360-367.

Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1984). Mother-child dialogues: a comparison of normal and language impaired children. *Journal of Communication Disorders, 84*(17), 19-35.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Analyse des procédés anaphoriques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

de Weck, G. (Ed.) (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

de Weck, G. (1997). Troubles du développement du langage et capacités discursives. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 66*, 25-54.

de Weck, G., & Rosat, M.-C. (1998). Stratégies d'étayage de l'adulte dans des dialogues injonctifs avec de jeunes enfants avec et sans troubles du langage. *Cahiers du CRELEF* (à paraître).

Espéret, E. (1990). L'acquisition différentielle du langage. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz, & T. Ohlman (Eds.), *Cognition: l'individuel et l'universel* (pp. 217-252). Paris: PUF.

Fivush, R., & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes, 11*(3), 337-355.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys.

Hudelot, C., & Vasseur, M.T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2?. *Calap, 15*, 109-135.

Kerbrat-Orecchioni, C. (sous la dir.) (1991). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Lang (coll. Exploration).

McTear, M.F., & Conti-Ramsden, G. (1996). Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage: perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 113-144). Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

Nelson, K., Welsh, J., Camarata, S. M., Butkovsky, L., & Camarata, M. (1995). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language, 15*(43), 1-17.

Piérart, B. (1990). Retard de langage et caractéristiques du langage maternel. *TRANEL, 16*, 163-175.

Rondal, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Mardaga.

Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Lang.

Rosat, M.-C. (1996). Formes et fonctions des étayages dans un conte oral. *Le Français Aujourd'hui*, 113, 72-78.

Rosat, M.-C., & von Ins, S. (1997). Variation des questions étayantes dans deux genres de dialogue. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 66*, 69-86.

Snow, C.E., & Ferguson, C.A. (Eds.) (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Snow, C.E., & Goldfield, B.A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language, 10*, 551-569.

Snow, C.E., Perlmann, R., & Nathan, D. (1987). Why routines are different: Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In K.E. Nelson & A. van Kleeck (Eds.), *Children's Language*, vol. 6. Hilsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Sorsby, A.J., & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and modelling task. *Journal of Child Language, 18*, 373-395.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette université.

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris: PUF.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 29-47

Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux

Marie-Claude Rosat
UER d'orthophonie, Université de Neuchâtel
Logopédiste, Genève

This paper compares different strategies (questions, comments, reformulations, and repetitions) used by an adult in a situation of dialogue with language impaired and control preschoool children. Two types of coproduction (a tale and a personal account) are analysed. The stability of the distribution of the various strategies in both situations of dialogue is the sign of the stability of the interaction. The plurifunctionality of these four strategies is the sign of a difference in managing the enunciative positions, according to the group of locutors and to their ages.

De nos jours, le développement du langage peut être considéré comme supposant l'appropriation progressive de pratiques langagières en usage dans la société. Ces dernières sont alors envisagées comme relevant de l'actualisation de divers genres de discours articulés à des situations de communication contrastées (*cf.* Bronckart, 1996). Les genres de discours sont définis comme des ensembles de pratiques sociales liées à des réseaux institutionnels (*cf.* les genres du discours littéraire, du discours journalistique, de la vulgarisation scientifique, etc.). Socio-historiques, ils sont caractéristiques d'une époque, et constituent des objets culturels stabilisés, plus ou moins reconnaissables et maîtrisés par les acteurs sociaux.

D'un point de vue ontogénétique, les premiers genres de discours maîtrisés sont oraux et actualisés dans des situations de vie familiale ou d'école enfantine (dialogues, récits d'expériences, contes). L'appropriation d'une plus grande variété de divers genres de discours oraux et écrits se réalise progressivement au cours de la scolarité, au fur et à mesure des exigences des programmes. Les genres de discours étant d'un accès variable aux différents acteurs sociaux adultes, ils restent inégalement maîtrisés par ces derniers. Si certains genres de discours oraux ou écrits sont élaborés par la majorité des acteurs sociaux dans le cadre de situations de la vie quotidienne (conversations, récits oraux / billets, annonces, lettres, récits écrits...), bien des genres de discours écrits (discours littéraires, politiques, pédagogiques, scientifiques, etc.) ne sont produits que par certains spécialistes, puisqu'ils relèvent de capacités professionnelles spécifiques.

Dans une telle perspective, le développement du langage est considéré comme en perpétuel devenir, et susceptible de prendre des cheminements variés. L'appropriation progressive de divers genres de discours oraux et écrits se réalise par le biais de la *médiation* de divers acteurs sociaux (parents, enseignants, éducateurs, collègues,...) dans le cadre de situations de communication.

Ainsi, dans le cadre de notre expérimentation[1], l'objectif est de comparer quelle sorte de *médiation* est proposée par une interlocutrice-adulte à deux groupes d'enfants de 4 à 6 ans — l'un avec, l'autre sans troubles du langage — produisant un conte et un récit d'expériences oraux. Plus précisément, il s'agit de comparer les *stratégies discursives d'étayage* — *questionnement, commentaire, reformulation, reprise-répétition* — utilisées par cette interlocutrice-adulte en fonction du genre de texte, du groupe d'enfants, et de leur âge. La démarche procède en deux temps: une rapide présentation du conte, du récit d'expériences et des stratégies de médiation/étayage précède l'exposition de la démarche expérimentale et des résultats.

Conte et récit d'expériences oraux

1. Leurs fonctions culturelles

En *anthropologie* (Calame-Griaule, 1991), les *contes* sont présentés comme évoquant l'identité culturelle de divers groupes sociaux par la recherche de mémoires collectives. Transmis de génération en génération, ils correspondent à des *objets culturels stabilisés*. Appris et répétables, ils révèlent et répètent des valeurs communautaires (*ibid*., 1991). Dans une *perspective thérapeutique* (Bettelheim, 1976; Diatkine, 1984), les contes sont considérés comme des *activités de construction de soi*, dans la mesure où ils posent, dans un monde imaginaire, des problèmes existentiels en termes brefs et précis. Le conte de fées simplifie les situations, ses personnages sont nettement dessinés, et les détails sont laissés de côté. Pour la *narratologie* (Reuter, 1997), ce texte narratif supposant la reconstruction d'un monde fictionnel est considéré comme nécessitant la sélection d'un ensemble de *lieux et* d'*espaces temporels*, dans lesquels évoluent des *personnages* dotés de certaines *propriétés*. La vision du monde privilégiée par le narrateur détermine quelles propriétés des

1 La présente contribution relève de la recherche « Les retards de langage: procédures d'étayage des adultes en situations expérimentales ». Crédit 11-45701.95 du Fonds national suisse de la recherche scientifique attribué à G. de Weck.

personnages sont essentielles par rapport au topic de l'histoire, et lesquelles sont accidentelles. Tout monde narratif se superposant nécessairement au monde réel, il lui emprunte des propriétés, et met en jeu des personnages qui y sont reconnaissables, sans en reconstruire toutes les propriétés.

En *anthropologie*, les *récits d'expériences personnelles* sont définis par une fonction de témoignage ou de divertissement. *Témoignages*, ils permettent, comme les récits de vie ou d'histoires sociales, d'explorer des phénomènes de mutation sociale ou de rupture/crise dans la vie d'un individu (Marc, 1985). Le récit d'expériences permet au raconteur d'explorer son *univers subjectif*, par l'évocation de son histoire personnelle, tout en contribuant à la construction de sa propre identité (Bres, 1994). Par ailleurs, le récit d'expériences remplit une fonction de *divertissement* dans le cadre de situations conviviales (Biebuyck, 1991). Raconter des expériences vécues, tout en les situant dans le temps est un passe-temps contribuant à renforcer la complicité entre les participants. Cela nécessite de *sélectionner des événements* racontables, mémorables, présentant un intérêt pour un certain public. Il s'agit d'*événements extraordinaires*, dans la mesure où ils s'intéressent à l'écart, aux actes qui s'écartent de l'habitude, et qui sont producteurs de sens nouveaux (Bres, 1994). D'un *point de vue thérapeutique*, le récit de vie est considéré comme contribuant à la structuration et à la sémantisation de la vie d'un individu (*cf.* Zimmerman & Dickerson, 1995). Le thérapeute facilite la mise en oeuvre d'un processus de reconstruction d'une histoire, dont la version retenue devrait correspondre à l'image de lui-même que le patient cherche à construire.

2. *Leurs statuts discursifs*

En référence à des travaux de psychologie du discours (Bronckart, 1996; de Weck, 1991), nous considérons que le conte et le récit d'expériences ont en commun de raconter des événements coupés de la situation socio-matérielle de production. Ils actualisent des représentations (de personnages, d'actions, d'événements) qui sont organisées en un *monde mis à distance* (ou disjoint) de celui de l'interaction sociale en cours. Cependant, ces deux genres de discours présentent trois traits de différenciation.

a) En ce qui concerne le *monde discursif*: le conte suppose la reconstruction d'un *monde fictionnel*, soit la sélection d'un ensemble de lieux, d'espaces temporels dans lesquels évoluent des personnages imaginaires. Le récit d'expériences suppose la construction d'un *monde actuel*, relevant du monde des loisirs, des activités scolaires ou familiales de l'enfant-locuteur.

b) En ce qui concerne *l'ancrage du discours:* le conte est un texte *autonome* par rapport aux paramètres de la situation de production, il s'articule à une *origine fictionnelle* (il était une fois, un jour) qui situe le début de l'histoire dans un monde imaginaire. Dans le récit d'expériences, le raconteur est impliqué dans son texte, au sens où il raconte des événements dont il a été le sujet ou le témoin, et qu'il présente comme étant en relation avec la situation de production. Le récit est articulé à une *origine déictique* qui situe le début de l'histoire par rapport au moment de production textuelle (hier, il y a trois ans, dans deux jours,...).

c) En ce qui concerne le *mode de planification:* en tant que genres de textes oraux, le conte et le récit sont caractérisés par une *planification* en trois temps: des phases d'ouverture et de clôture relevant du monde actuel de l'échange encadrent la phase transactionnelle (Bres, 1994). Cette dernière relève dans le conte d'une *séquentialité narrative* supposant le développement d'une *mise en intrigue* (Revaz, 1997). Dans le récit d'expériences, elle relève soit d'une telle *séquentialité narrative*, soit d'une *séquentialité descriptive* (*cf.* Adam, 1992), lorsque les récits se limitent à restituer une succession d'actions. La *description d'actions* présente une structure hiérarchique s'actualisant en trois temps: a) choix d'un *topic général* garantissant l'unité thématique de la séquence; b) décomposition du topic en *sous-topics*, c'est-à-dire en regroupements d'actions, correspondant à un *script*[2]; c) *mise en situation spatiale* et/ou *temporelle* des regroupements d'actions évoqués.

Quatre stratégies discursives d'étayage

Dans le cadre de notre expérimentation, la production monogérée d'un conte et d'un récit d'expériences personnelles oraux n'étant guère maîtrisée par des enfants de 4 à 6 ans, une telle production se réalise par le biais de la *médiation* d'une interlocutrice-adulte co-produisant le texte avec le locuteur-enfant. Elle aboutit à l'élaboration d'un *conte et d'un récit dialogués.* Comme le suggère François (1989), la médiation d'un interlocuteur-adulte relève de *l'étayage langagier* dans la mesure où elle vise à soutenir la participation d'un enfant à la production d'un genre de texte. De fait, elle se confond avec la *participation de l'interlocutrice-*

2 Un script est généralement défini comme une série d'actions conventionnelles, socialement stabilisées, dont l'ordre chronologique est fixé (aller au cinéma, prendre le train, fabriquer des objets,...).

adulte aux deux *genres de dialogues* et correspond à l'ensemble des interventions discursives qu'elle produit.

L'interaction entre interlocuteurs est *asymétrique*, ces derniers étant caractérisés par des statuts sociaux différents (Vion, 1992). Les places énonciatives occupées par les interlocuteurs sont paradoxales (Bautier, 1995), vu le décalage entre les rôles discursifs attribués, et les capacités langagières effectives des interlocuteurs. Les *rapports de places énonciatives* sont modulables au cours de l'interaction, chacune se définissant en fonction de celle occupée par l'interlocuteur. Ces rapports oscillent entre une *différenciation des places* lorsque le locuteur-enfant occupe son rôle discursif de conteur/raconteur, et une *convergence des places énonciatives* lorsque le locuteur-enfant interrompant l'activité de production textuelle, cette dernière est momentanément prise en charge par l'interlocutrice-adulte (Matthey, 1996). La modulation des rapports de places énonciatives se manifeste par l'actualisation de diverses stratégies discursives d'étayage — *questionnement, commentaire, reformulation, reprise-répétition* — qui contribuent à l'élaboration d'un *monde discursif* et à la *planification* des genres de dialogues (Rosat, 1996a, c; de Weck et Rosat, à paraître).

1. La question

Diverses sortes de questions sont distinguées en fonction du contrôle pragmatique, sémantique et syntaxique qu'elles exercent sur la réponse (Kerbrat-Orecchioni, 1991). Elles sont classées en fonction de leur degré d'ouverture et de leur visée. Les *questions ouvertes* définissent un champ topical large. Les *questions partielles* définissent un champ topical plus restreint, généralement délimité par un morphème interrogatif (où, quand, comment, pourquoi, etc.); elles sont à *visée informative*, ou *clarificatrice* exigeant l'amélioration de la mise en mots de certains éléments topicaux. Les *questions fermées* amènent une réponse minimale en oui/non. A *visée suggestive*, elles proposent des éléments topicaux à l'interlocuteur sous forme interrogative, ceci pour les rendre plus acceptables. A *visée confirmative*, elles consistent en des sortes de reprises sous forme interrogative, ayant pour but d'assurer une intercompréhension maximale entre interlocuteurs.

2. Le commentaire

Les commentaires ou évaluations consistent en énoncés appréciatifs, donc orientés idéologiquement. Ils indiquent la façon dont le locuteur se situe face au discours de l'interlocuteur. Ils ont pour centre un verbe

métalinguistique (savoir, reconnaître, distinguer, croire, etc.) souvent précédé de l'auxiliaire de mode « pouvoir ». En l'absence d'un verbe métalinguistique, de tels énoncés contiennent un léxème ou un adjectif appréciatif.

3. La reformulation

Les reformulations constituent l'une des variantes[3] de la paraphrase, cette dernière étant définie schématiquement comme supposant l'établissement d'une relation d'équivalence entre signes. Comme toute paraphrase, la reformulation fait intervenir une *activité méta/épilangagière* de jugement de la part de l'énonciateur, déterminant une différence de sens (Fuchs, 1982). D'un point de vue fonctionnel, elle vise la facilitation de la compréhension pour l'interlocuteur (*cf.* Gülich & Kotschi, 1983). Nous ne retenons que les *reformulations diaphoniques*[4] reprenant une intervention de l'interlocuteur pour réorienter la suite du dialogue. En référence à Fuchs (1994), sont distinguées: a) les reformulations *en écho* visant à renforcer la position énonciative du locuteur par la proposition d'une formulation de l'énoncé initial, correspondant au code de la langue; b) les reformulations *à visée explicative* se distanciant de la position énonciative du locuteur introduisent une position énonciative décalée: la nouvelle formulation des énoncés suppose la construction de nouvelles significations.

4. La reprise-répétition

Les reprises consistent en la répétition d'une intervention, ou d'un segment discursif antérieur, sans modification linguistique. Comme pour les reformulations, nous ne retenons que les reprises *diaphoniques* (*cf.* Vion, 1992), qui consistent en la reproduction de segments du dialogue produits par l'interlocuteur. De telles reprises visent notamment à s'assurer qu'on a bien compris, ou consistent en demandes de confirmation. En référence à Alber & Py (1986), on distingue les reprises: a) *en écho*: reproduisant les énoncés de l'interlocuteur avec une prise de distance minimale par rapport à la position énonciative de ce dernier; b) *par usage*: par lesquels le locuteur intègre à sa propre intervention un extrait d'une intervention de l'interlocuteur (stratégie de collaboration).

3 Fuchs (1982) distingue quatre variantes de la paraphrase: la reformulation, la définition, l'exemplification, et le commentaire.

4 Les *auto-reformulations* visant à réparer un échec ou à améliorer une formulation pourraient être analysées dans le cadre des interventions produites par les enfants.

Méthodologie

Expérimentation

Au cours de l'expérimentation, on a demandé à deux groupes d'enfants d'âge préscolaire de raconter le conte de Blanche-Neige et de relater « la journée d'hier ». Le premier groupe comprend des enfants présentant des troubles du langage oral (17 enfants en traitement logopédique: 4 de 4 ans, 6 de 5 ans, et 8 de 6 ans)[5]. Le groupe contrôle comprend 24 enfants issus d'écoles enfantines de Suisse romande (8 enfants par groupe d'âge)[6]. La narration du conte fait suite à une consigne évoquant la méconnaissance du conte par une interlocutrice-adulte:

> alors X, tu te souviens du conte de Blanche-Neige? J'aimerais bien que tu le racontes à Y qui est derrière la porte. Il y a longtemps qu'elle ne l'a pas entendu, elle ne s'en souvient plus très bien, et sera très contente que tu le lui racontes.

Le récit d'expériences est relaté suite à une consigne demandant le récit de la journée d'« hier »[7]:

> alors X, j'aimerais bien que tu me racontes ce que tu as fait hier, voire le récit d'une journée standard: alors X, j'aimerais bien que tu me racontes ce que tu fais dans une journée[8].

Les conditions de production présentent des caractéristiques communes. Il y a stabilité de la *relation asymétrique* entre interlocuteurs, ces derniers étant caractérisés par des statuts (enfant/adulte chercheuse) et des rôles (conteur-relateur/interlocutrice) distincts (*cf.* Revaz, 1997). Le but de l'interaction est de *distraire* l'interlocutrice-adulte[9]. Les conditions de production diffèrent en ce qui concerne la valeur du référent. Pour le conte, il s'agit de reconstruire un *référent fictionnel conventionnalisé*. Pour le récit, il s'agit d'élaborer un *référent relevant du monde actuel*, et plus précisément de sa propre expérience.

5 Par commodité, on parlera dorénavant de « groupe dysphasique ».

6 Les enfants en voie d'acquisition du français en sont exclus.

7 Comme le relève Bucheton (1995), le choix de cette thématique est critiquable, dans la mesure où elle laisse peu de marge de manoeuvre au locuteur dans la gestion des topics du récit, et aboutit souvent à des textes lassants peu pris en charge par le locuteur, alors que d'autres référents ancrés dans le monde actuel permettent au locuteur de prendre en charge leur récit de façon personnalisée (raconte-moi ton meilleur/plus mauvais souvenir, ta plus belle peur, etc.). Néanmoins, le « déroulement d'une journée » présente l'intérêt de soumettre toute la population d'enfants à un même référent familier et doté d'une structuration spatio-temporelle.

8 Les interactions durent environ un quart d'heure, elles sont filmées en vidéo et retranscrites.

9 Relevons que le locuteur ne choisissant pas de raconter/relater, cette activité imposée peut être assimilée à une activité scolaire (*cf.* Mondada, 1995).

Hypothèses

Vu les difficultés des locuteurs-enfants à restituer la complétude de la superstructure du conte et à construire un monde discursif cohérent pour le récit d'expériences, l'interlocutrice-adulte est amenée à moduler les rapports de places énonciatives, en actualisant diverses stratégies discursives d'étayage visant à favoriser la poursuite de l'activité de raconter / relater. Deux hypothèses sont formulées.

a) Vu la différence de statut du référent dans les deux genres de textes, une place énonciative plus importante est attribuée au locuteur-enfant dans le récit que dans le conte. Cette différenciation des rapports de place énonciative en fonction des genres de textes se réalise au travers de stratégies discursives d'étayage distinctes. Dans le *récit*, il s'agit de fournir un espace maximal au locuteur-enfant pour *le choix et l'enrichissement des constituants du référent* à construire, ceci par le recours à un grand nombre de questions et de commentaires. Dans le *conte*, il s'agit de *contrôler la restitution maximale de la superstructure narrative* par le locuteur-enfant par le biais de questions et de reformulations.

b) Avec les dysphasiques et les plus jeunes locuteurs du groupe contrôle, la modulation des rapports de places énonciatives est plus accentuée qu'avec le groupe contrôle, ce dernier groupe d'enfants étant davantage susceptible de s'ajuster à une permanence de la différenciation des places. Ainsi, il est fait l'hypothèse qu'avec les dysphasiques et les plus jeunes locuteurs du groupe contrôle, l'usage des reformulations et des reprises est plus fréquent qu'avec les autres enfants du groupe contrôle.

Résultats

En guise de préambule, précisons que la planification des contes consiste en une actualisation, au degré de complétude variable, des cinq phases de la superstructure narrative. La planification des récits d'expériences suppose la décomposition du topic (la journée d'hier/ n'importe quelle journée) en sous-topics consistant en l'évocation de périodes de la journée (matin, midi, après-midi, soir), et de divers lieux (maison, école, patinoire, terrain de football,...). Ces deux principaux sous-topics sont organisateurs d'autres sous-topics, soit les regroupements d'actions se déroulant dans des espaces spatio-temporels (le matin à la récréation; l'après-midi à la piscine,...) (*cf.* Rosat, 1996b).

Analyse quantitative des stratégies discursives d'étayage

Contrairement à nos hypothèses, les stratégies discursives d'étayage[10] sont relativement peu diversifiées en fonction du genre de dialogue (*cf.* tableau ci-dessous). Les questions sont nettement majoritaires dans le conte (70-80%) et dans le récit (80%) dialogués. Dans les deux genres de dialogues, les commentaires et les reformulations représentent respectivement environ le 10% des stratégies discursives d'étayage. Les reprises ne sont qu'occasionnelles (5%).

La relative stabilité du taux de répartition des quatre stratégies d'étayage dans les deux genres de dialogues est révélatrice de la stabilité de *l'interaction asymétrique* dans les deux conditions de production. Pour les deux genres de dialogues, le rôle de l'interlocutrice-adulte est principalement de *solliciter* le locuteur-enfant par le biais de questions l'amenant à évoquer certains aspects du référentiel ou à expanser la mise en mots en cours d'un monde discursif. La reformulation et le commentaire, qui invitent le locuteur-enfant à une *prise de distance* par rapport à son activité de raconter/relater restent des stratégies discursives d'étayage *secondaires*.

RECIT	**Questions**	**Commentaires**	**Reformulat.**	**Reprises**
D-4 ans	84	8	6	1
D-5 ans	79	5	11	3
D-6ans	75	15	9	1
Moyenne	78	10	9	2
C-4ans	78	8	9	5
C-5ans	81	15	2	1
C-6ans	82	13	4	-
Moyenne	80	11	6	5
CONTE				
D-4 ans	93	3	1	2
D-5 ans	80	7	9	3
D-6ans	78	6	11	4
Moyenne	84	6	7	3
C-4ans	66	14	10	9
C-5ans	84	10	5	2
C-6ans	67	15	15	-
Moyenne	71	13	10	5

Tableau les chiffres correspondent au pourcentage de chaque catégorie de stratégies discursives (questions, commentaires, reformulations, reprises) par rapport au nombre total de ces stratégies discursives d'étayage, ceci pour chaque genre de dialogue, pour les deux groupes de locuteurs-enfants (D=groupe dysphasique / C=groupe contrôle) et en fonction de l'âge

10 L'analyse ne prend en considération que les stratégies discursives étayantes constitutives d'un tour de parole, ou constituant la dernière intervention d'un tour de parole, dans la mesure où seules ces stratégies orientent directement le choix d'une stratégie discursive par le locuteur-enfant, voire la présélectionnent, et sont ainsi responsables de la façon dont le locuteur-enfant poursuit son discours.

Cependant, dans les deux genres de dialogues, certaines différences de répartition des stratégies discursives d'étayage apparaissent en fonction du groupe de locuteurs-enfants. Dans le *conte*, les questions sont plus fréquentes avec le groupe dysphasique (84%) qu'avec le groupe contrôle (71%). Avec le *groupe dysphasique*, elles représentent la quasi totalité des stratégies étayantes avec les locuteurs de 4 ans, et restent très majoritaires avec les locuteurs de 5-6 ans (80%). Les commentaires et les reformulations sont rares. Avec le *groupe contrôle*, les questions représentent les 2/3 des stratégies étayantes avec les locuteurs de 4 et 6 ans, mais deviennent très majoritaires avec les locuteurs de 5 ans[11]. Un certain nombre de commentaires et de reformulations apparaissent.

Dans le *récit*, les questions sont fortement majoritaires (80%), avec l'ensemble des locuteurs. Avec le *groupe dysphasique*, le taux de questions tend à baisser légèrement avec l'âge. Quelques commentaires et reformulations apparaissent. Avec le *groupe contrôle*, le taux de questions reste relativement stable quel que soit l'âge. Si quelques commentaires apparaissent, les reformulations sont rares.

Dans le *conte*, le grand nombre de questions adressées aux jeunes dysphasiques est révélateur de leur difficulté à reconstruire un monde fictionnel connu. Avec le groupe contrôle, l'apparition de quelques commentaires et reformulations est la manifestation d'un début d'acceptation d'un traitement métalangagier de leurs interventions. Dans le *récit*, la stabilité du taux de questions pour l'ensemble des locuteurs-enfants est liée à la possibilité d'inventer un monde discursif au degré de complétude variable. L'apparition de quelques commentaires avec l'ensemble des locuteurs-enfants est liée à l'articulation du récit au monde actuel. Avec le groupe dysphasique, l'apparition de quelques reformulations est liée à des difficultés de mise en mots.

Analyse qualitative des stratégies discursives d'étayage

L'analyse qualitative des stratégies discursives d'étayage vise la description des *fonctions* assurées de façon privilégiée par chacune de ces stratégies dans les deux genres de dialogues.

11 Il pourrait s'agir d'un problème d'échantillonnage des locuteurs de 5 ans du groupe contrôle.

Les questions

Les fonctions des questions dépendant de leur degré d'ouverture, examinons celles des questions partielles et fermées dans les deux genres de dialogues[12].

a) *Dans le conte*

Avec les locuteurs de 4-5 ans du groupe contrôle, et les dysphasiques de 6 ans, les *questions partielles* visent à faire évoquer/expliciter les *constituants de la superstructure narrative*. *Proactives*, elles exigent une *focalisation sur les caractéristiques ou les actions d'un personnage* (I: et pis la sorcière qu'est-ce qu'elle fait? / I: et la reine qu'est-ce qu'elle devient?). *Rétroactives*, elles visent l'évocation d'événements oubliés ou peu explicités:

C4ans: I1: mais y a une chose que j'comprends pas très bien / *pourquoi est-ce qu'une sorcière lui a donné une pomme?* / L1: parce que c'est la vie... / I2: mais celle-là tu te souviens *pourquoi elle avait donné cette pomme à Blanche-Neige?* / L2: ouais elle était fâchée / pis la reine elle a cassé son miroir magique / I3: ah bon / *pourquoi?* / L3: parce qu'elle voulait devenir une sorcière...; **C5 ans**: I1: *mais pourquoi la méchante reine a empoisonné Blanche-Neige?* / L1: parce que i sont / i sont: / i sont méchants / i vont: / i sont pas copains[13].

Les *questions fermées* remplissent deux fonctions. Avec les locuteurs de 4 ans du groupe contrôle et les dysphasiques de 4-5 ans, elles sont à *visée suggestive*. L'interlocutrice-adulte évoque des éléments de la superstructure narrative sous la forme de suggestions relatives aux caractéristiques et aux actions des personnages:

C4ans: I1: *i parlait le miroir?* / L1: hein? / I2: *i parlait le miroir?* / L2: ben oui les miroirs magiques i parlent / I3: ah c'est ça / qu'est-ce qui disait alors? / L3: j'sais pas / j'sais pas / I4: *elle lui posait des questions la reine?* / L4: oui / I5: ah oui? / L5: elle lui disait la reine qui se regardait dans le miroir magique / elle a dit que / il a parlé et puis la reine elle a dit « qui c'est la plus belle? / mais la jeune fille est encore plus belle que toi »; **D4 ans**: I1: y a des gens qui sont venus? / L1: acquiesce / I2: oui? / c'était qui? / c'était qui? / L2: (insistant) j'sais pas // j'sais pas qui / I3: *ils étaient beaucoup?* / L3: mhm / oui / I4: combien? / L4: un deux quatre cinq six / j'sais pas / I5: *ils étaient grands?* / L5: petits / / L6: ah petits ! / pi ils étaient habillés comment? / L6: tout nus / (rires) / j'sais pas j'ai dit / I7: *ils avaient mis des jupes?* / L7: eh oui / I8: ah ouais / et bah c'est marrant / tout à coup j'me souviens qu'dans mon histoire c'était pas la même chose / mais: // c'était pas les p'tits nains?

12 La relative absence de questions ouvertes est révélatrice de l'inefficacité d'une telle stratégie d'étayage avec des enfants d'âge préscolaire. De telles questions laissent en effet une place énonciative si importante au locuteur-enfant, qu'elles ne l'orientent pas dans l'élaboration des mondes discursifs.

13 Dans les exemples, les lettres C et D correspondent respectivement au groupe contrôle et au groupe dysphasique. Les chiffres 4, 5, 6 (ans) correspondent aux âges des enfants. Les lettres L et I désignent respectivement le locuteur-enfant et l'interlocutrice-adulte.

D'autres questions *fermées* sont principalement des reprises interrogatives à *visée confirmative*. Vérifiant l'intercompréhension, elles constituent des relances cherchant à neutraliser la discontinuité de la production textuelle du locuteur-enfant. Elles exigent l'acquiescement du locuteur-enfant, tout en l'invitant à poursuivre la production du conte. Elles prédominent avec les locuteurs de 6 ans du groupe contrôle:

C6ans: L1: et pis elle en a demandé une à Blanche-Neige / pis Blanche-Neige elle a dit oui / I1: *elle lui a proposé une pomme?* / L2: mm / et pis elle était empoisonnée / un côté elle était empoisonnée / et pis: / I2: *pas l'autre côté?* / L3: mm / I3: *pas l'autre moitié?* / L4: mm / alors eh pis la sorcière ben / elle a mangé le côté qu'était pas empoisonné.

b) *Dans le récit*

Des *questions partielles* — particulièrement fréquentes avec les dysphasiques de 6 ans — visent à faire sélectionner une activité à relater, ayant eu lieu dans un cadre spatio-temporel proposé par l'interlocutrice-adulte:

D6ans: I1: pis tu veux m'raconter par exemple une chose que tu fais à l'école / que tu as faite? / L1: j'sais pas / I2: ben j'sais pas par exemple un bricolage que tu as fait à l'école / ou bien un dessin ou bien un jeu / L2: un bricolage / I3: ouais? / qu'est-ce que tu as fait comme bricolage? / L3: des toupies // un ballon.

D'autres questions partielles ciblent le déroulement d'une activité. Avec le *groupe contrôle*, elles visent plutôt une meilleure explicitation du déroulement de l'activité:

C6ans: L1: et pis l'après-midi / tous les après-midis on a congé / alors l'après-midi on était en ville / I1: *avec qui?* / L2: ma maman ma soeur et pis moi / on a mangé une glace / I2: ouais / L3: et pis: eh: elle avait dit qu'on allait au bord du lac mais on n'est pas allées / I3: *pourquoi vous êtes pas allées?* / L4: j'sais pas mais elle a dit qu'on que / qu'on pourrait p't'être aller au bord du lac avec mon nouveau vélo.

Avec les *dysphasiques*, elles visent plutôt l'évocation de certaines composantes de l'activité (agent, matériel,...), et consistent parfois en propositions d'alternatives:

D6ans: I1: par exemple ce matin / dis-moi *qui c'est qui t'a réveillé?* / L1: eh: quelqu'un / I2: quelqu'un / *tu t'es réveillé tout seul ou bien vraiment quelqu'un est venu te réveiller?* / L2: vraiment quelqu'un / I3: quelqu'un qui est venu te réveiller / *alors qui?* / L3: eh: la cuisine / pour faire le déjeuner / I4: ah voilà pis t'as entendu le bruit / pis ça t'as réveillé / ah d'accord.

Les *questions fermées* remplissent deux fonctions. Avec les dysphasiques et les jeunes locuteurs-enfants du groupe contrôle, l'interlocutrice-adulte pose des questions *suggérant* des caractéristiques des actions, des objets, des agents évoqués par le locuteur-enfant:

D4ans: L1: après il a pris un couteau / I1: ton frère il a pris un couteau? / L2: il a trois couteaux / I2: il a trois couteaux / ouais / *ça fait pas peur?* / L3: hein? / I3: *ça fait pas*

42

peur? / L4: non / I4: *ils coupent les couteaux?* / L5: non il a pas / il a pas vrai couteaux / I5: ah c'est pas des vrais couteaux ouais quand même.

D'autres questions *fermées* consistent principalement en des reprises interrogatives à *visée confirmative*. Vérifiant l'intercompréhension, elles constituent des relances cherchant à neutraliser la discontinuité de la production textuelle du locuteur-enfant. Elles sont particulièrement présentes avec des locuteurs de 5-6 ans du groupe contrôle:

C5ans: I1: où t'as été à la piscine? / L1: j'suis pas été à la piscine / dans les fauteuils là-bas / I2: *ah à la place de Sardaigne?* / L2: non là à côté / I3: *à côté des tours?* / L3: ouais non / à côté d'la maison là-bas / I4: *attends à côté de la maison là-bas?* / L4: une maison / I5: *eh: c'est pas vers les tours?* / L5: ben: ouais / I6: *y a des grandes fontaines?* / L6: ouais / I7: d'accord / pis c'est là que tu t'es baigné.

Les commentaires

Dans le *conte*, avec le *groupe contrôle*, les commentaires ont principalement deux fonctions. Soit ils visent la comparaison entre monde de fiction et monde actuel pour amener le locuteur-enfant à *dépasser une incohérence sémantique*. L'évocation du décalage entre les conséquences d'une action dans le *monde de l'histoire* telles qu'elles sont présentées par l'enfant, et les conséquences d'une action analogue dans le *monde actuel* amène le locuteur-enfant à l'explicitation de l'élément déclencheur de l'action dans le conte:

C6 ans: L1: après - y a une fille qui s'est déguisée - et elle et elle avait des pommes une pomme dans la main pis - Blanche-Neige elle a mangé la pomme - pis après elle est tombée morte / I1: *ah bon elle a mangé une pomme et elle est tombée morte - c'est bizarre - moi quand je mange des pommes euh je meurs pas hein* / L2: oui mais elle était empoisonnée la pomme... .

Soit les commentaires consistent à *s'ajuster à un changement de monde* amené par le locuteur-enfant, pour établir une relation de complicité avec lui. Cette dernière s'actualise dans le cadre d'une séquence dialogale à connotation argumentative. Sorte de parenthèse au cours de laquelle l'enfant fournit son opinion sur une thématique qu'il présente à la frontière du monde de la fiction et du monde actuel. L'adulte s'alignant sur la position de l'enfant, celui-ci se sent en position d'égalité et introduit une tonalité ludique à ses interventions, tonalité reprise par l'adulte. Cette *parenthèse ludique* permettra à l'adulte d'exiger la continuation de l'activité de conter:

C4 ans: I1: pourquoi est-ce qu'une sorcière lui a donné une pomme empoisonnée? / L1: prenant position: j'sais pas - parce que c'est la vie / I2: *c'est la vie?* / L2 acquiesce / I3: se distanciant: *ouais d'accord - mais c'est quand même un peu bizarre - y en a pas tellement des sorcières* / L3 prenant position: bah à la télé y a des fois des sorcières dans les animés / I4 s'alignant: *t'as raison - ouais dans les histoires y en a aussi* / L4 prenant position: des

> fois y a même des dinosaures dans les animés tu sais hein / I5 s'alignant: *oui c'est vrai que dans les histoires i peut y avoir des sorcières* / L5 prenant position: j'aime pas les sorcières - j'ai pas envie qu'i me donne une pomme empoisonnée / I6 s'alignant: *non ça j'comprends hein - c'est désagréable mais<* / L6 ludique: c'est désagréable / I7 ludique: *c'est vraiment désagréable* / mais celle-là tu te souviens pourquoi elle avait donné cette pomme à BN?

Dans le *récit*, les commentaires sont généralement *empathiques*. Sortes d'évaluation positive des propos du locuteur-enfant, ils manifestent une compréhension de la position d'acteur social de ce dernier, ce qui l'encourage à poursuivre son récit:

> **D6 ans**: I1: tu fais ça toi? / t'es le gardien alors? / L1: ouais / I2: tu sautes sur les ballons / L2: ouais / I3: *ça c'est un rôle important* / L3: non / I4: faut faire attention de pas laisser passer / L4: non / I5: les ballons / L5: tant pis moi / I6: alors tu laisses passer les ballons? / L6: ouais / I7: ah bah les autres i doivent pas être contents hein / quand tu les laisses passer / L7: oui / I8: après c'est les autres qui gagnent / L8: non / I9: non pas toujours / L9: es fort moi pour gagner / I10: *toi t'es fort ouais / très très fort en foot* / L10: ouais. **C6 ans**: L1: ben y a quelqu'un qui m'a poussée / I1: mm / L2: et puis: je suis tombée en roulant / j'me suis fait mal ici / partout / (...) / I2: c'est ta maman qui t'a soigné? / L3: oui // I3: qu'est-ce qu'elle t'a fait? // pour te soigner? / L4: elle m'a mis un pansement / I4: c'est tout? / L5: acquiesce / I5: *alors c'était pas très grave* / L6: non / I6: mm / *mais t'avais quand même bien eu peur / c'était quelque chose de tomber dans les escaliers hein* / L7: oui / oui / oui.

Les reformulations

Dans le *conte*, les reformulations consistent principalement en des sortes de *résumés*, condensant le contenu d'un ensemble de tours produits par le locuteur-enfant. Ces résumés-reformulations permettent à l'interlocutrice-adulte de vérifier sa bonne compréhension de certains propos du locuteur-enfant, ou permettent au locuteur-enfant de *retrouver le fil conducteur* des événements à narrer, et de poursuivre l'évocation d'événements ultérieurs:

> **C5ans**: L1: après elle elle va appeler un chasseur; I1: ah bon; L2: pour aller la tuer / et pis après il y va le chasseur / il tue une biche / pi après i demande à Blanche-Neige de fuir / et après / pis après elle ramène le coeur de la biche / y a; I2: ah il triche; L3: mm; I3: pis alors?; L4: j'sais plus; I4: *il voulait pas la tuer hein / il voulait pas la tuer / alors il ramène le coeur / de la biche à Blanche-Neige / comme t'as très bien dit / et puis alors la reine elle est rassurée / elle se dit / ça y est Blanche-Neige est morte*; L5: après elle va appeler son miroir ....

Des reformulations *à visée explicative* consistent en *tentatives d'interprétation*, de reconstruction du sens par l'interlocutrice-adulte des propos difficilement compréhensibles du locuteur-enfant. Elles permettent de lever des ambiguités, ou d'éviter des erreurs de compréhension, par le biais de la clarification de la signification flottante de certains constituants d'une intervention:

D5 ans: I1: alors si j'ai bien compris / l'histoire de Blanche-Neige c'est une vilaine sorcière qui lui donne une pomme empoisonnée / Blanche-Neige meurt / mais la coquine elle avait gardé la pomme dans la bouche / alors hop elle est ressortie / et là elle épouse un prince / et pis y a une sorcière aussi qui casse son miroir et qui meurt.

Dans *le récit*, les reformulations remplissent deux fonctions. Soit, des *reformulations en écho* s'alignent sur les prises de position du locuteur-enfant. Elles proposent une formulation nouvelle respectant globalement le sens des interventions antérieures du locuteur-enfant, et dotée d'une structuration syntaxique plus aboutie:

C4 ans: L1: après nous on a été au bistrot et pis à la piscine / I1: au bistrot? ah bon pis vous étiez avec qui? / L2: avec mon papa ma maman pi ma soeur pis moi / I2: mm / *toute la famille vous étiez allés à la patinoire.*

Soit, surtout avec les dysphasiques, elles ont une *visée explicative* et reprennent des tours antérieurs du locuteur-enfant qui manquent de clarté, et permettent d'en vérifier la signification en en proposant une interprétation:

D6 ans: I1: qu'est-ce que tu as fait comme bricolage?; L1: des toupies // un ballon; I2: ah ouais; L2: des ballons avec eh des crayons; I3: *t'as fait un ballon ;* L3: ouais; I4: à l'école? / mais avec quoi tu as fait un ballon?; L4: des crayons; I5 (surprise): *t'as fait un ballon avec des crayons* / L5: après on mettre: ici (geste de rond dans l'espace) / après ici (geste de rond autour du premier rond) / après ici (geste de rond encore plus englobant); I6: *attends ça veut dire que tu as dessiné* ; L6: dessiné; I7: *ou bien tu as vraiment fait un ballon?*; L7: eh on a dessiné; I8: mm; L8: après comme ça (geste de rond); I9: mm; L9: après comme ça (geste de rond); après au bord du noir (geste de rond); I10: mm; L10: après on a f / on a collé / de la ficelle / du ballon; I11: ah voilà / *tu as découpé aussi j'pense;* L11: ouais; I12: *hein t'as dessiné / pis après t'as dû découper?;* L12: c'était une laine / après on a fait une laine / on a enroulé / comme ça (tournant de sa main gauche autour de sa main droite) / pas le pouce / on a enroulé / on a enlevé / on a fait comme ça (geste de nouer) / on a tiré / après on a fait des laines; I13: acquiesce; L13: on doit couper tout autour; I14: *ah mais je devine / ça a fait un pompon;* L14: un pompon; I15: pas un ballon / un pompon / c'es, ça hein?; L15: un pompon.

Les reprises

Dans les deux genres de dialogues, les reprises-répétitions remplissent les mêmes fonctions. D'une part, des *reprises en écho*, reprenant tel quel un tour verbal ou un segment d'un tel tour, marquant l'alignement de l'interlocutrice-adulte sur le mode de traitement d'un élément du référentiel par le locuteur-enfant, favorisent un *renforcement de la position énonciative* de ce dernier.

Dans le conte, les *reprises en écho* reprennent un groupe nominal, un groupe verbal ou l'ensemble d'un énoncé:

C4 ans: I1: et pis Blanche-Neige qu'est-ce qu'elle devient? / L1: elle marche / I2: *elle marche* oui / L2: vers son roi.

D'autres reprises reprennent un énoncé:

> **C4 ans**: I1: et pis la sorcière qu'est-ce qu'elle fait? / L1: elle est méchante / I2: *elle est méchante* / L2: oui / I3: pourquoi? / L3: elle veut tuer Blanche-Neige / I4: *elle veut tuer Blanche-Neige* / et pis elle va faire comment? / L4: avec un pistolet.

Dans le *récit*, comme dans le conte, certaines *reprises en écho* portent sur un constituant d'énoncé:

> **C6 ans**: I1: t'es seule à la maison ou bien t'as des frères et des soeurs? /L1: des frères / I2: *des frères* / L2: un frère et un un un moyen. **C6 ans**: L1: eh moi avec avec mon frère j'ai mangé des: / j'ai mangé du riz avec des p'tites boules rouges qui piquent un peu / I: *des p'tites boules rouges qui piquent un peu* / tiens ! j'connais pas ça.

D'autres reprises en écho reprennent un énoncé, impliquent parfois un changement de prise en charge énonciative, et sont à la limite de la reformulation:

> **C 5ans**: I1: et pis hier t'as joué? / L1: j'ai joué avec mes barbies / I2: *t'as joué avec tes barbies* / C6 ans: L1: et je me suis cassé une dent / I1: *tu t'es cassé une dent*.

D'autre part, des *répétitions par usage*, apparaissant principalement avec des dysphasiques, combinent le renforcement de la position énonciative du locuteur-enfant, et certaines améliorations de la forme phonologique, lexicale, voire syntaxique de certains énoncés:

> **D4 ans**: L1: dehors alors il y avait une mèssante / I1: *une méchante* / L2: oui / I2: qu'est-ce qu'elle faisait la méchante? / L3: elle foè elle mote / I3: *elle se moque* / L4: oui.

En conclusion

Les hypothèses quant à la différenciation des stratégies d'étayage en fonction du genre de dialogue ne sont pas vérifiées. La relative stabilité du taux d'apparition des quatre stratégies d'étayage dans les deux genres de dialogues est révélatrice de la permanence de l'*asymétrie de l'interaction* dans les deux conditions de production. Le rôle de l'interlocutrice-adulte est avant tout de *solliciter* le locuteur-enfant par le biais de *questions* l'amenant à une mise en forme discursive de certains aspects du référent. L'usage de reformulations et de commentaires supposant une prise de distance, un *traitement épilangagier* des interventions discursives antérieures du locuteur-enfant reste marginal.

Cependant, pour les deux genres de dialogues, la *plurifonctionnalité* des quatre stratégies discursives d'étayage est révélatrice de variations dans la *modulation des rapports de places énonciatives* en fonction du groupe de locuteurs-enfants et de leur âge[14].

14 Dans le cadre de la même recherche, Rosat et von Ins (1997) ont également observé une différenciation des stratégies étayantes de questionnement selon qu'elles sont actualisées

— Avec le *groupe contrôle*, l'amélioration de la *différenciation des rapports de places énonciatives* se manifeste par le passage d'une relative *cogestion* de la planification globale des dialogues avec les locuteurs de 4-5 ans à une *relative monogestion* de cette planification par les locuteurs de 6 ans. Avec les locuteurs de 4-5 ans, malgré la prédominance des questions partielles visant l'évocation de certains éléments ciblés du référent, un grand nombre de questions à visée suggestive et des commentaires empathiques assurent une convergence momentanée des places énonciatives visant à renforcer le locuteur dans sa position énonciative. Avec les locuteurs-enfants de 6 ans, la prédominance de questions fermées — reprises interrogatives à visée confirmative — sont la manifestation d'une *différenciation* des places énonciatives liée à une autonomisation de la planification du dialogue par le locuteur-enfant. Des *reformulations*, consistant en *résumés* des propos du locuteur-enfant invitent ce dernier à poursuivre de façon autonome l'activité de raconter/relater. Enfin, certains *commentaires* visent à déceler une incohérence dans le monde discursif ou à susciter un traitement épilangagier.

— Avec le *groupe dysphasique*, l'amélioration de la différenciation des rapports de places énonciatives se manifeste par le passage d'une relative *monogestion* par la seule interlocutrice-adulte de la planification globale des dialogues, à une relative *cogestion* de la planification globale par les deux interlocuteurs. Avec les dysphasiques de 4-5 ans, malgré la présence de questions partielles exigeant une focalisation sur une composante précise du référent, il y a prédominance de la *convergence* des rapports de places énonciatives. Cette dernière se matérialise principalement au travers de questions fermées à visée suggestive par lesquelles l'interlocutrice-adulte tend à occuper la place énonciative du locuteur-enfant en racontant/relatant à sa place, et de commentaires empathiques visant à valoriser les rôles sociaux de l'enfant, pour l'encourager dans la poursuite de l'activité de production textuelle. Avec les dysphasiques de 6 ans, une *relative différenciation des places énonciatives* tend à s'installer. Elle se matérialise au travers d'une augmentation des questions partielles exigeant une focalisation sur une composante précise du référent, et des reformulations à visée explicative introduisant un décalage formel et sémantique par rapport aux interventions du locuteur-enfant.

au cours de la co-production du conte dialogué ou d'un dialogue en situation de jeu symbolique, ceci avec la même population.

En conclusion, d'un point de vue théorique, la question de la différenciation des stratégies discursives d'étayage en fonction des genres de dialogues et des groupes de locuteurs reste à approfondir. D'un point de vue logopédique, il conviendrait de s'interroger sur la qualité des stratégies discursives d'étayage, et de préciser lesquelles favorisent une meilleure prise en charge de l'activité de raconter/relater par des enfants dysphasiques. En référence à Tauveron (1998), si, pour le conte, les stratégies discursives d'étayage devraient favoriser la mise en forme discursive d'un monde fictionnel dont le locuteur est distancié, elles devraient favoriser, pour le récit, la mise en forme discursive d'un monde discursif actuel par rapport auquel le locuteur est impliqué et qu'il articule au moment de production textuelle.

Bibliographie

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Alber, J.L., & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, 61, 78-90.

Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris: L'Harmattan, col. « sémantiques ».

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Laffont.

Biebuyck, B. (1991). Conter, raconter, badiner. In: Calame-Griaule, *Le renouveau du conte*. Paris: Ed. du CNRS.

Bres, J. (1994). *La narrativité*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bucheton, D. (1995). *Ecriture, réécritures, récits d'adolescents*. Berne: Lang.

Calame-Griaule, G. (1991) (éd.): *Le renouveau du conte*. Paris: Ed. CNRS.

Diatkine, R. (1984). La formation du langage imaginaire. Jouer/lire au cycle des apprentissages. *Les Cahiers du Français Aujourd'hui*, 0, 79-83.

François, F. (1989). Cohésion et déplacements dans des dialogues enfants-adultes ou de quelques façons dont se dessinent les figures des sujets dans les dialogues. *DRLAV*, *40*, 115-140.

Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Paris: PUF.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys.

Gülich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.

Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.) (1991). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Marc, E. (1985). Le récit de vie ou la culture vivante. *Pratiques*, *45*, 32-51.

Matthey, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Lang.

Mondada, (1995). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL*, *22*, 55-89.

Reuter, Y. (1997). *L'analyse du récit*. Paris: Dunod, col. « Les Topos ».

Revaz, F. (1997). *Les textes d'action*. Klincksieck: Publication du Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz.

Rosat, M.C. (1996a). Formes et fonctions des étayages dans un conte oral. *Le Français Aujourd'hui*, *113*, 72-78.

Rosat, M.C. (1996b). *Contes et récits d'expériences dialogués chez l'enfant préscolaire avec/sans dysphasie*. Document ronéotypé, 129 p.

Rosat, M.C. (1996c). *Influence de la présence / absence d'une dysphasie chez l'enfant préscolaire sur la diversité des stratégies d'étayage dans un dialogue injonctif*. Document ronéotypé, 59 p.

Rosat, M.C., & von Ins, S. (1997). Formes et fonctions des questions étayantes dans deux genres de dialogues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *66*, 69-86.

Tauveron, C. (1998). Point de vue et éducation du rapport au langage. *Langage et Pratiques*, *21*, 8-16.

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris: Hachette.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Paris: Delachaux et Niestlé.

de Weck, G., & Rosat, M. C. (à paraître). Stratégies d'étayage de l'adulte dans des dialogues injonctifs avec de jeunes enfants avec et sans troubles du langage. *Cahiers du CRELEF*.

Zimmerman, J.L., & Dickerson, V.C. (1995). Les narrations en psychothérapie et le travail de Michael White. In M. Elkaim (éd). *Panorama des thérapies familiales*. Paris: Seuil.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 49-62

Questions ouvertes/questions fermées: une dichotomie qui appelle une analyse critique.

Son intérêt pour l'étude des procédures d'étayage

Shirley Vinter[1] et Charles Bried[2]
Université de Franche-Comté
Laboratoire d'Audiophonologie
et d'Orthophonie (LABAO)

Among the various strategies used by the adult to engage the child in a linguistic interaction, the ones of questioning occupy a central position. One of the parameters, usually taken into account in order to differentiate the type of qûestions directed to the child, is the opposition between closed questions and open questions. Is this opposition always relevant?

Through contrasted examples of therapist-child linguistic interactions, we will try to better understand the role of the questions of the adult by primarily analysing their effects on linguistic behaviour.

Les travaux sur les conduites d'interrogation et sur les formes linguistiques correspondantes occupent une place considérable dans les publications consacrées à l'étude des situations de discours et de conversation.

En outre, depuis quelques années, plusieurs linguistes ont attiré l'attention sur le rôle joué par les questions dans le développement des capacités langagières de l'enfant, ces dernières recherches supposant une référence aux situations interactives de communication, de discours et d'échanges conversationnels dans la « communication inégale », quels que soient le questionneur et le questionné. Une telle démarche met donc l'accent sur le caractère **global** de cette situation, sur la nécessité de concevoir question et réponse comme un **ensemble**, un **système** à percevoir et à analyser, à la fois dans sa structure et dans ses fonctions.

Il s'agit d'un objet d'étude pour les « sciences du langage », qui concerne, avec la linguistique générale, la phonologie et la psychologie.

Son caractère fondamental est souligné par Kerbrat-Orecchioni (1991) qui voit dans le questionnement, l'interrogation, l'une des trois attitudes du locuteur, l'une des trois fonctions du langage, l'un des « archi-actes » de la pragmatique, aux côtés de l'énonciation et du commandement.

---

1 Maître de conférences H.D.R. Directrice de l'Ecole d'Orthophonie.

2 Professeur émérite de l'Université.

Dans cette perspective pragmatique qui semble la plus pertinente dans une recherche ayant pour cadre des situations éducatives et/ou thérapeutiques, il est important de souligner que la question, comme l'ordre et la prière, est une demande, celle d'un **dire** qui est lui-même un **acte**. Elle est, chez le questionneur, l'expression d'un besoin, d'un « vide cognitif » (Kerbrat-Orecchioni, 1991) et suppose de sa part la référence plus ou moins consciente à sa propre représentation des connaissances et des dispositions du questionné. Réciproquement, la réponse de celui-ci suppose une représentation de la pensée et des intentions du questionneur.

Dans les situations éducatives de communication familiale, on a relevé l'importance quantitative des phrases interrogatives dans le discours adressé à l'enfant.

Dans les situations d'interaction langagière avec l'enfant porteur d'une pathologie, notamment avec l'enfant sourd, nous avons pu mettre en évidence l'existence de « styles maternels » identifiés par les catégories « contrôle-intrusion » versus « ajustement » (Vinter, Bried & Le Normand, 1996). Parmi les paramètres dialogiques et fonctionnels considérés, les différents types de questions posées par la mère semblent jouer, dans le devenir langagier de l'enfant, un rôle prépondérant qui mérite donc attention et explication.

Enfin, dans les situations d'intervention thérapeutique de l'orthophoniste, prise en charge qui a le statut d'une stratégie d'étayage et de remédiation, les mêmes aspects différentiels ont été relevés et font actuellement, au Laboratoire d'Orthophonie de Besançon, l'objet d'une recherche dont nous présentons les premiers résultats.

Le langage réduit et déviant de l'enfant en difficultés contraint l'orthophoniste à adopter un (ou des) style(s) interactif(s) particulier(s) pour tenter de **lire** les productions de l'enfant, gestuelles, vocales et/ou verbales, et tenter de comprendre ses intentions communicatives pour maintenir l'interaction, l'enrichir... Il induit aussi des stratégies de réparation caractéristiques en fonction de ses références à des théories, explicites ou implicites, de l'acquisition du langage.

Parmi les différentes stratégies utilisées pour engager l'enfant dans une interaction langagière, les conduites de questionnement occupent une place privilégiée.

A travers des exemples contrastés d'interactions langagières, orthophoniste-enfant, nous tenterons de mieux comprendre le rôle des questions de l'adulte en analysant essentiellement leurs effets sur le comportement langagier du sujet.

— *Pour qu'un échange puisse démarrer, les partenaires doivent établir* des référents communs. Quelles sont les stratégies utilisées par l'adulte pour tenter de constituer cette base de connaissances partagées ou pour ne pas avoir à la constituer?

— Confronté à un discours qu'il ne comprend pas ou qu'il comprend mal, que fait l'adulte? Quelles sont ses stratégies de réparation des pannes conversationnelles?

— Quels sont les effets de ces stratégies, de ces ajustements, sur la participation de l'enfant au dialogue?

Nous sommes ainsi conduits à identifier et à analyser deux processus de pensée, intriqués ou superposés:

— celui qui est à l'oeuvre dans l'interaction avec son enfant, de la mère qui ne cherche pas à lui **enseigner** le maniement de la langue, mais à **accueillir** ses productions, à les intégrer d'emblée dans un échange, ce qui favorise un comportement spécifique;

— celui qui sous-tend l'intervention du thérapeute qui s'appuie sur des références théoriques, un programme d'action et des objectifs.

Ces deux attitudes, qui cohabitent avec plus ou moins de bonheur dans la pratique orthophonique, selon l'âge de l'enfant et sa pathologie, selon la personnalité du praticien et la représentation qu'il se fait de sa fonction, suggèrent l'existence de plusieurs styles interactifs, chacun pouvant être propre à un praticien ou, chez le même praticien, apparaissant en fonction du contexte situationnel.

Dans cet article, nous présenterons:

— des analyses de séquences interactionnelles orthophoniste-enfant soulignant les contraintes et les difficultés méthodologiques inhérentes à ce type de recherche; nous tenterons de montrer la nécessité d'examiner les données dans le cadre d'un modèle théorique de « l'analyse discursive et conversationnelle »;

— des pistes de réflexion et de recherche dans ce domaine encore très peu exploré et cependant fondamental pour mettre à jour les ingrédients nécessaires à la conversation et pour élaborer une épistémologie de notre rôle thérapeutique.

Les séquences orthophoniste-enfant analysées sont toutes extraites de publications: travaux d'orthophonie, articles, thèses... Nous ne donnerons pas l'origine de ces transcriptions: la surprise peut être grande pour ceux qui acceptent de s'entendre. L'intervention orthophonique ne pourra évoluer que si les praticiens, dans leur ensemble, acceptent de remettre en

question le déroulement de ce qui se passe réellement à l'intérieur d'une séance en prenant leurs propres interventions langagières comme **objet d'étude.** Nous avons volontairement sélectionné pour nos analyses des échanges orthophoniste-enfant comportant plus de « heurts » que de « heurs » (François, 1990). Il nous a semblé important de mettre l'accent sur les pièges et les dérives des interventions thérapeutiques. Ainsi les exemples présentés, qui visent délibérément une participation à l'étayage, paraissent-ils parfois, au contraire, relever du « contre-étayage ».

Nous avons adopté **une analyse séquentielle des données**. A l'instar des travaux de de Weck, Veneziano et d'autres chercheurs, nous considérons la conversation comme une forme spécifique du discours, un discours dit « polygéré » parce que construit par les interventions des deux partenaires. Son analyse relève donc de l'analyse du discours.

De façon globale, et contrairement à ce que nous avons pu observer dans certaines interactions mère-enfant handicapé, il n'y a pratiquement pas de chevauchement qui soit le fait de l'orthophoniste, entre son discours et celui de l'enfant pendant un échange. Le praticien, même quand il ne cherche pas à comprendre les productions de l'enfant et suit sa propre idée, le laisse **parler**. Les covocalisations, quand elles existent, viennent de l'enfant. Nous avons montré le rôle du paramètre « respect des tours de parole » non seulement dans la mise en place du dialogue mais aussi dans celui de l'émergence du rythme phonologique de la langue (Vinter, 1997). Nous n'en parlerons pas ici.

Les questions de l'orthophoniste: caractères formels et fonctions dans l'interaction avec l'enfant

Un des paramètres, habituellement pris en compte pour différencier le type de questions posées à l'enfant, est l'opposition **« questions fermées / questions ouvertes »**.

— **La question fermée** appelle la réponse « oui » ou « non » (ex: « Tu es monté toi aussi? ». C'est une question conceptuellement simple et entièrement dépendante du thème de la conversation, thème établi par l'enfant ou par l'adulte.

— **Les questions ouvertes** sont, dans un grand nombre d'études, les autres types de questions introduites par « Qui? », « Quoi? », « Où? », « Comment? », « Pourquoi? », « Qu'est-ce que? » (Rondal, 1983).

François (1981) souligne que ces questions peuvent être aussi référentiellement fermées que les questions fermées: il ne peut y avoir qu'une seule bonne réponse. Mais, selon l'auteur, elles sont ouvertes parce qu'elles

n'indiquent que la **catégorie** (la personne, la chose, le lieu, la cause...) de la réponse. Le mot interrogatif a la nature et la fonction du mot-réponse et correspond à un des constituants de l'énoncé grammatical. L'auteur insiste sur l'importance fondamentale de la fonction catégorielle de ce type de questions et précise que:

> avoir acquis le discours monologique, c'est être capable d'organiser son propre discours sans que les questions directrices qui? quoi? où?.. soient posées de l'extérieur...(1981, p. 249)

L'enfant, au fur et à mesure de ses expériences, intériorise et anticipe les questions potentielles et peut ainsi monogérer son récit, ce qui lui permet de relater entièrement des événements sans le recours aux questions. Il passe ainsi du discours aidé par l'entourage, c'est-à-dire « polygéré », au discours « monogéré » (de Weck, 1997). Ce passage est une condition essentielle de l'entrée de l'enfant dans le monde de l'écrit.

Si cette fonction des questions est importante, c'est aussi parce que l'adulte, à chaque moment du dialogue, cherche à s'informer, à faire reconstituer, reconstruire par l'enfant, un événement qu'il ne connaît pas. L'adulte et l'enfant vont, ensemble, élaborer un récit.

Qu'en est-il de ces questions dites « ouvertes » dans certaines interventions orthophoniques? Nous allons voir, à travers quelques exemples de séquences interactives, à quel point le critère d'opposition « ouvert/fermé » peut ne pas être pertinent.

Il a semblé intéressant de regrouper les échanges selon la question posée par François (1990, p. 7): « Le dialogue peut-il aboutir à un résultat inattendu ou au contraire la fin est-elle inscrite dans le début? »

Quand la fin est inscrite dans le début de l'échange

Premier échange: orthophoniste-enfant[3] de 4 ans 1/2

O6 Et pourquoi on met ensemble le pantalon, la salopette, le short?
E6 C'est prète pareil
O7 Ça se met où? Sur la tête?
E7 Non dans l'armoire.
O8 Non mais quand on les met, on les met où?
E8 On les met dans l'armoire
O9 Les pantalons, les shorts, ça se met sur les ....
(Silence)
O10 Sur les jambes
E9 Sur les jambes.

3 O = orthophoniste, E = enfant

La question « où? » dans cette interaction est une question complètement fermée: une seule réponse est possible et acceptée « sur les jambes ». Il est intéressant de remarquer une stratégie souvent utilisée dans les séquences que nous avons enregistrées, à savoir l'utilisation d'énoncés absurdes pour amener l'enfant à produire ce que l'orthophoniste souhaite comme dans O7: « Ça se met où?, Sur la tête? »

L'enfant répond ici à la signification littérale de l'énoncé de l'adulte mais non à l'intention sous-jacente de la signification conventionnellement établie, donnée ici par l'intonation et par la proposition de la solution absurde. Cet enfant ne comprend pas pourquoi on mettrait un short sur la tête. Il réitère sa réponse E7: « non dans l'armoire ». Cette réponse n'est pas acceptée, l'orthophoniste répond « non », ce qui montre bien qu'il ne s'agit absolument pas d'une question ouverte, même pas d'une question catégorielle: le « où? » peut indiquer aussi bien un meuble qu'un membre. L'orthophoniste va répéter sa question jusqu'à ce qu'il obtienne la réponse attendue. La question est reposée en O8: « Non mais quand on les met, on les met où? »

L'enfant, qui est pris en charge depuis plus d'un an, pense qu'il faut « faire une phrase » et il répond en E8: « On les met dans l'armoire ». Il n'a pas encore compris que, dans cette activité, la réponse concernait le corps, plus précisément « sur les jambes ». Là aussi, nous avons une stratégie fréquemment utilisée, c'est l'amorce, l'ébauche d'un énoncé « sur les... ». Mais dans ce contexte, les deux interlocuteurs n'étant pas « sur la même longueur d'onde », les possibles sont trop nombreux, l'enfant ne peut répondre que par un silence.

L'interaction se poursuit dans le même esprit: le classement des vêtements mis ensemble doit être justifié de la même façon.

O19: Une casquette, un chapeau de paille pourquoi tu les mets ensemble?
E17: C'est prète pareil.
O20: Ça fait plusieurs fois que tu me dis: « c'est presque pareil ». Qu'est-ce que tu peux dire encore? Qu'est-ce qu'on en fait?
E18: On les met sur la tête
O21: **Ah bon.**

L'enfant a enfin « deviné » ce que voulait l'orthophoniste et répond d'emblée « sur la tête ». Il a compris que le champ dans lequel se trouvent les réponses possibles est très réduit et correspond à la question « sur quelle[4] partie du corps? ». La réponse de l'enfant ne peut donc se comprendre que par l'analyse de l'ensemble du discours.

4 Il est intéressant de souligner que « Quel? » peut, avec une précision complémentaire, remplacer tous les autres mots interrogatifs et réduire le champ des possibles.

> Au cours de ce type d'échange (échange formel), l'orthophoniste sait ce que doit dire l'enfant et l'enfant sait que l'orthophoniste le sait; le but est d'obtenir l'approbation (« c'est bien ») et un éventuel renforcement, la plupart du temps externe. (Monfort et Juarez-Sanchez, 1996, p. 25)

Ici, le dialogue se clôt par l'approbation de l'orthophoniste avec O21: « Ah bon ». Dans une autre séance du même style, le praticien termine la séquence par « C'est bien, tu as compris ».

Deuxième échange: orthophoniste - enfant âgé de 4 ans

O3: Qu'est-ce que c'est que ce truc là?
E3: Un sac
O4: Un sac. Et qu'est-ce qu'ils vont mettre dans le sac?
E4: Les chiens
O5: Les chiens, oh! C'est qui ça?
E5: Le cheval
O6: Le cheval. Et ça, c'est qui ça?...

Il s'agit de « questions-tests », questions qui ne sont posées que pour vérifier des connaissances: l'enfant connaît-il le nom de tel ou tel objet? Certes, il existe un lien entre les interventions de l'orthophoniste et celles de l'enfant, lien créé par la répétition de l'énoncé de l'enfant, mais quelle est la visée de ces questions dans cette interaction?

Il est vrai que l'orthophoniste, tout comme la mère, a fréquemment recours à ce type de stratégie **après des pannes conversationnelles**, quand l'enfant ne peut assumer seul son rôle d'interlocuteur; il introduit des référents présents (les images) pour éviter l'angoisse souvent créée par l'établissement de référents communs, indispensables à la mise en route de tout échange.

L'influence des unités de la langue: les pièges de la norme

Troisième échange: orthophoniste-enfant âgé de 4 ans 1/2

(L'enfant présente une surdité sévère. Il doit mettre en ordre des images qui racontent une histoire)

O1: Alors? Est-ce que c'est dans le bon ordre?
E1: non
O2: Bon, et bien change l'ordre. Alors?
E2: moayéfécha
O3: Ok // ici // Qu'est-ce qu'on peut dire?
E3: après va manger
O4: Oui, mais qui?
E4: épougko fo caché
O5: Oui, si tu veux. Alors // **tu me redis la phrase comme il faut**
E5: la fi // elle // après mangé
O6: Ouh, qu'est-ce que c'est ça? Dis donc **tu es sûre, ça de ta phrase?** Allez, on recommence. La fille...
E6: la fi // elle

O7: Mais pourquoi tu me répètes // la fille // elle? Y'a pas besoin des deux, **un seul sujet suffit,** alors tu dis: la fille...
E7: la fi // va manger
O8: Quoi?
E8: les pommes
O9: Les pommes? Y'en a plusieurs?
E9: non
O10: Alors?
E10: elle...
O11: Non, tu m'as dit les pommes, les pommes? Non!
E11: elle...
O12: Regarde ce que je te montre // les pommes ou la pomme?
E12: une pomme
O13: La pomme
E13: la pomme la
O14: pomme
E14: pomme
O15: Alors **voilà, toute la phrase**: la fille va manger la pomme.
E15: je la
O16: encore
E16: La fille va manger la pomme.

L'énoncé E2: [moayéfécha] produit par l'enfant est accepté, mais reste sans effet, il n'est pas intégré à la conversation. Ce qui intéresse l'orthophoniste c'est que l'enfant dise quelque chose de précis à propos de l'image qu'il a devant lui. Le but de l'activité, nous le verrons, est de produire la bonne réponse qui est la répétition d'une structure linguistique précise: « La fille va manger la pomme ». Le champ est phrastique. D'ailleurs, il est demandé à l'enfant de « dire la phrase comme il faut », de « ne pas donner deux sujets dans une phrase... ». L'orthophoniste se situe uniquement dans une fonction référentielle très étroite: « il faut construire une phrase » confond langage et grammaire normative. Les catégories grammaticales reconnues comme pertinentes à l'écrit s'appliquent fort mal au discours oral. La confusion porte ici sur la distinction oral/écrit et se pose alors la question de **l'objectif de l'orthophoniste.**

A l'instar de Monfort et Juarez (1996, p. 18), nous pensons que:

> L'objet d'une intervention langagière n'est ni le langage, ni même l'enfant mais le processus d'apprentissage, c'est-à-dire **l'ensemble des interactions naturelles** (même si elles doivent être adaptées) qui le rendent possible: l'objectif final de toute intervention sur un trouble du langage est de permettre à l'enfant de se réinsérer dans la dynamique générale pour pouvoir profiter de toutes les occasions d'apprendre que peut lui fournir son entourage.

L'orthophoniste, par ses interventions, maintient la conversation avec l'enfant. Mais est-ce vraiment une conversation? Ne confond-on pas ici conversation et suite de tours de parole?

Parler pour signifier et communiquer ou bien se taire est une des premières oppositions à instituer chez l'enfant, comme le dit Sadek-Khalil dans ses Cours. Chez l'enfant, oui, mais aussi, et surtout, chez l'adulte et chez l'orthophoniste. Si la nature a horreur du vide, l'interaction semble trop souvent avoir horreur du silence. Combien d'enfants sont sans cesse en situations de testing. Ces comportements ont des effets particulièrement négatifs sur l'appropriation du langage par l'enfant et probablement, ce qui est plus grave encore, sur sa façon de « penser le monde ».

Comment peut-on caratériser ces questions? Sont-elles fermées? Sont-elles ouvertes?

Quand le dialogue aboutit à un résultat inattendu

Quatrièmeéchange: orthophoniste - enfant âgé de 4 ans 1/2

O4:	Qu'est-ce qu'il y avait d'autre?
E4:	Zé kouté
O5:	Comment?
E5:	Le kato
O6:	Ah! Tu as goûté le gâteau !
E6:	épioe // epioe // kedelo épioe évi // lamimé évi - - - - - (inaudible)
O7:	Et puis quoi?
E7:	évi animé - - - - (inaudible)
O8:	Je ne comprends pas là, essaie de me dire mieux
E8:	moi vu sé animé
O9:	Tu as vu des dessins animés pendant l'après-midi chez Dorothée.

L'orthophoniste et l'enfant construisent ensemble un événement vécu par l'enfant. Et on peut voir ici la réelle fonction d'une question qui est avant tout une demande d'information. L'orthophoniste initie l'échange en demandant « Qu'est-ce qu'il y avait d'autre? » (O4), qui permet d'introduire la conversation.

En O5, la question de clarification « Comment? » aide cet enfant à préciser sa pensée. En effet, à la première question, l'enfant répond par ce qui l'a lui-même intéressé; il a goûté quelque chose alors que la réponse attendue était probablement d'une autre nature. L'orthophoniste, par sa question de clarification, pousse l'enfant à ajouter un élément à son énoncé: en fait il va proposer l'objet c'est-à-dire « les gâteaux ». L'enfant s'adapte bien à cet échange et évite une panne conversationnelle. Il fournit à son interlocuteur une autre donnée de l'événement qu'il voulait raconter. Il va donc proposer, dans deux tours de parole, deux éléments différents d'une même réalité, prélude de l'énoncé complet « j'ai goûté le gâteau ». D'ailleurs

l'orthophoniste lui propose l'énoncé entier. L'enfant, sans répéter l'énoncé correct, poursuit l'interaction en apportant des éléments nouveaux.

Dans cet échange, il est intéressant d'observer comment l'adulte, par le jeu de ses questions (requêtes de clarification « quoi? », « comment? »), de ses demandes (« je ne comprends pas ») amène progressivement l'enfant à produire un énoncé non seulement intelligible mais surtout efficace « moi vu sé animé », énoncé que l'adulte reprend en le corrigeant et en le complétant par ce qu'il connaissait de l'événement. Spontanément, l'enfant ne cherche pas à répéter l'énoncé correct de l'adulte: il ne peut pas le faire, il s'inscrit trop dans une conversation.

Ce dialogue a été rendu possible parce que l'adulte n'attend aucune réponse préprogrammée et qu'il est particulièrement attentif aux productions de l'enfant.

Le « bon parleur » n'est-il pas selon Hupet (1994, p. 185) celui qui « dans la fabrication de ses énoncés, tient constamment compte de la constellation de connaissances — **forcément changeante au fil de l'échange** — de son interlocuteur? »

Cinquième échange: orthophoniste-enfant de 5 ans 10 mois

(Ils jouent avec une maison de poupées)

O3: Qui est là dedans? Je vois pas. C'est qui?
E3: (grognements)
O4: Une fille et un garçon
E4: o
O5: Ils sont punis ou ils sont cachés?
E5: tasé
O6: Ils se sont cachés
E6: é
O7: et leur maman les cherche
E7: ma étou:?
O8: Où êtes-vous?
E8: éétou:?
O9: hou hou
E9: ou: ou: ou: ou:
O10: ah
E10: oe
O11: Je vous ai vus
E11: ah! ah ! rou: rou: rou: rou: oupp
(imitant le bruit d'une voiture puis explosion)
O12: Mais qu'est-ce qu'il fait en voiture dans le salon?
E12: rou: rou: rou: rou:
O13: Oh elle va vite la maman
E13: éririé
O14: Elle est arrivée?
E14: é

....

O20: Alors ça, j'ai jamais vu un chien qui conduit une voiture de course. Il sait faire?
E20: nan nanan amamamaoeoe poem (choc)
O21: un accident
E21: atsident
O22: un accident; il faut appeler les pompiers. Tu les appelles, tu téléphones vite vite vite. Allo !
E22: ao
O23: allo les pompiers?
E23: a popé
O24: y a un accident
E24: atsident
O25: Au coin de la rue des Cras
E25: rara
O26: venez vite y a des blessés
E26: ésé tututut tututut tututut

L'orthophoniste, par ses questions, par ses commentaires, aide l'enfant à maintenir le thème, à l'enrichir et à le faire évoluer. Il tente de soutenir la participation de l'enfant à la production de l'histoire; cette construction progressive demande un ajustement permanent du clinicien aux interventions de l'enfant.

L'orthophoniste donne sens à ses actions, à ses intentions communicatives, les verbalise.

L'orthophoniste (en E11, *cf. supra*) pose une question en congruence avec l'énoncé de l'enfant: les onomatopées (E11, E12) sont accueillies comme signifiant une voiture. En E20, l'enfant [poem] introduit un élément nouveau dans cet échange, un choc qui permet à l'orthophoniste de mettre en mots « un accident », ce qui convient fort bien à son partenaire qui l'accepte. Il aurait été d'ailleurs intéressant d'étudier la prosodie de l'enfant pour [atsident].

Il accepte et interprète les productions de l'enfant

En O5, l'orthophoniste propose deux solutions à l'enfant *« ils sont punis ou ils sont cachés? »* l'entraînant à choisir le déroulement de son histoire. Puis, à la proposition de l'adulte (O7) « et leur maman les cherche », l'enfant (E7)produit deux éléments « ma » reprise probable du « maman » (O7) et prolongement du thème « étou? » (interprété « où êtes-vous? » par l'orthophoniste en O8) dans le même tour de parole. Il est intéressant de noter que, pour la première fois, l'enfant produit dans cette interaction deux éléments différents pour traduire un événement dans le même tour de parole. Il est possible que nous ayons là un énoncé à deux éléments.

L'étude de la prosodie de cette production pourrait le confirmer ou l'infirmer. L'interprétation de l'adulte permet à l'enfant un nouvel énoncé (E8) « éétou? », plus proche de la production adulte et cela sans aucune demande de répétition, ce qui montre une capacité à effectuer un changement.

Les interventions de l'orthophoniste **sont sémantiquement dépendantes des productions de l'enfant** et cela même si l'enfant fournit des réponses minimales qui permettent le déroulement de la conversation. Le récit se construit ainsi progressivement, chaque partenaire y apportant sa contribution. Les cadres (au sens de Bruner, 1983) proposés par « ce locuteur compétent » joué par l'orthophoniste, les questions et les commentaires aident l'enfant à réaliser avec un adulte **une activité langagière** ayant un objectif, la construction d'un scénario. L'enfant peut ainsi prendre sa place dans le dialogue. A travers les reprises spontanées, l'enfant s'approprie le discours de l'adulte.

Dans cet échange la situation elle-même est porteuse de sens. L'orthophoniste crée un espace dans lequel des négociations de sens peuvent se produire.

La question et la devinette: quel problème!

La différenciation des questions en questions fermées, questions-tests, questions catégorielles, questions ouvertes... n'est pas suffisante. Il est important de se demander également quelle est la visée, le but de ces questions? Quelle est leur fonction dans un échange, dans une séquence? Il existe plusieurs types de requêtes (information, clarification, confirmation...) dont l'objectif est d'aider l'enfant à réaliser des activités langagières. Dans certains échanges cités, l'activité se réduit à un « jeu de devinettes ». C'est une situation particulièrement ambiguë parce que le jeu est implicite. L'enfant doit deviner un mot, une expression ou parfois une structure verbale. On ne dit jamais qu'il s'agit d'un jeu de devinettes et ce n'est jamais celui qui doit deviner qui pose les questions.

Au long du chemin, quelle distance parcourue? Quelles perspectives?

La notion d'étayage, de soutien, d'aide, est fondamentale et sa compréhension revêt toute son importance pour des orthophonistes qui interviennent auprès de jeunes enfants en difficulté: troubles sévères du langage, surdité, trisomie. Parfois — moins sans doute que pourraient le faire supposer les exemples donnés — l'étayage se transforme en contre-

61

étayage lorsqu'il vient à contretemps, à contre-courant, les discours de l'enfant et de l'adulte sont parallèles. Aimard et Abadie en 1991 avaient essayé de recenser les stratégies « négatives » c'est-à-dire toutes celles qui se contentent de forcer l'enfant à parler et qui faussent la fonction du langage et pervertissent sa valeur affective (Sadek-Khalil, 1982-1991).

Il est certain que les différentes formes d'étayages à privilégier varient en fonction de la situation d'énonciation, de la pathologie de l'enfant... La directivité, par l'utilisation de certaines questions fermées, d'impératives..., peut être perçue, avec certains enfants, comme une réponse adaptée à une situation dans laquelle les habiletés langagières sont très limitées.

Les réponses de l'enfant ont, bien sûr, une influence sur les conduites de l'orthophoniste. Comme nous avons pu le constater dans les interactions orthophoniste-enfant analysées, l'adulte a tendance à simplifier son discours à la suite d'un malentendu, face à une absence de réponse ou à une réponse inintelligible. Mais le thérapeute peut très vite glisser dans le piège, combien insidieux, des stratégies de réparation de la conversation, comme nous l'avons vu à propos des questions.

Les données faisant l'objet de cette présentation révèlent donc d'emblée la complexité des situations rencontrées et, au-delà des premières impressions d'identité de signification et des tendances au rapprochement unificateur, la nécessité de prendre en compte la singularité de chaque échange conversationnel à traiter, par conséquent, comme un tout original.

Le couple dichotome[5] « Questions ouvertes/Questions fermées », couramment évoqué, objet de débats souvent enrichissants, nous a paru propre à servir de guide aux recherches portant sur les conduites d'étayage, mais seulement dans les perspectives d'une analyse critique **fine** explorant la nature mouvante des rapports entre les caractéristiques formelles et les significations mentales. Au-delà des premières impressions d'identité et d'opposition et des tendances aux rapprochements unificateurs, la nécessité s'impose de prendre en compte la singularité de chaque échange conversationnel, échange à traiter, par conséquent, comme un tout original. Cette démarche pourrait être l'une des voies à suivre pour approfondir et nuancer les modalités du questionnement et sa fonction dans les situations éducatives, naturelles et programmées, comme dans la pratique des interventions cliniques.

Dans un futur proche, l'analyse fine des processus mis en oeuvre pourrait être éclairée par l'apport des travaux actuels sur la « théorie de l'esprit » et

5 Au sens, usité en logique, de divisé en deux éléments contraires et qui recouvrent toute son extension.

de la théorie « psycho-systématique » de Gustave Guillaume (dont l'oeuvre a été récemment évoquée et présentée lors des « Confrontations orthophoniques » de Besançon, 1998, à paraître). En outre, nous pensons avoir à apprendre encore et beaucoup sur la « question » par une relecture des dispositifs de recherche et d'exploration de la pensée conduits, dans l'antiquité, par Socrate dans le cadre de la « maïeutique » et, très près de nous, par Piaget dans le cadre de la « méthode clinique ».

C'est là une perspective de travaux urgents et nombreux, mais, sur un tel sujet, les perspectives peuvent-elles être tracées autrement que par maintes questions, très largement ouvertes.

Bibliographie

Actes des 2èmes Confrontations Orthophoniques (à paraître). Influence du système théorique de Gustave Guillaume sur la rééducation du langage, Besançon, 1998.

Aimard, P., & Abadie, C. (1991). *Les Interventions Précoces dans les troubles du langage de l'Enfant*. Paris: Masson.

de Weck, G. (1997) (éd.). *Troubles du Développement du Langage: Perspectives Pragmatiques et Discursives*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

François, F. (1981). Dialogue et mise en mots: dialogues adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle. *Journal de Psychologie, 2*, 89-109.

François, F. (1990) (éd.). *La Communication Inégale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Hupet, M. (1994). Dysphasies et dysfonctionnements conversationnels. *Questions de Logopédie, 28*, 175-193.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1991) (dir.). *La Question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Monfort, M., & Juarez-Sanchez, D. (1996). *L'Intervention dans les troubles graves de l'acquisition du Langage et les Dysphasies Développementales*. Paris: L'Ortho-édition.

Rondal, J. (1983). *L'Interaction Adulte-Enfant et la Construction du Langage*. Bruxelles: Mardaga.

Sadek-Khalil, D. (1982-1991). *Quatre Libres Cours sur le Langage*. Paris: Papyrus. (Coll. ISOSCEL).

Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (éd.), *Savoir Parler, savoir Dire, savoir Communiquer*. (59-94). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Vinter, S. (1997). Productions langagières et communication chez le jeune enfant sourd. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 66*, 45-68.

Vinter, S, Bried, C., & Le Normand, M. (1996). Interactive styles in conversations between mother-deaf child: control or responsiveness. *Actes des VIIth International Congress for the Study of Child Language*. Istanbul: Bogazici University. (p. 171).

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 63-79

Interactions avec des enfants migrants en contexte logopédique: quels étayages?[1]

Sandra Galli Cornali
SIPLP, Villars-sur-Glâne
UER d'orthophonie, Université de Neuchâtel

In this article, we want to underline the strategies of scaffolding which come from interactions between migrant children and their speech-language pathologists. After having defined the notions of contexts and strategies, we will tackle the concept of scaffolding as it is studied in the different fields of research which are concerned by our issue. Then, we will show by some examples the methods the partners can use to solve the problems of intercomprehension that they find in the course of their conversations and to elaborate metalinguistic reflections about the present codes.

Introduction

Le concept d'étayage a été appliqué ces dernières années tant dans le domaine du bilinguisme et de l'acquisition des langues secondes que dans celui des troubles du développement du langage. La problématique des enfants migrants qui consultent en logopédie se situe au carrefour de ces deux domaines: ces enfants sont d'une part bilingues et présentent d'autre part des troubles du développement du langage et de la communication.

Après avoir donné quelques précisions terminologiques, nous nous intéresserons à la manière dont les différents domaines de recherche impliqués par notre problématique abordent le concept d'étayage. Nous présenterons ensuite un certain nombre d'exemples, tirés d'enregistrements de séances logopédiques avec des enfants migrants, qui visent à illustrer certaines stratégies d'étayage. De part la pluralité des langues en présence, nous mettrons en évidence des observations spécifiques aux interactions plurilingues ainsi que des phénomènes non spécifiques.

Par le biais d'une analyse discursive de nos corpus, nous observerons ces stratégies en nous basant sur les traces linguistiques laissées par celles-ci dans les discours.

1 Ce texte est orthographié sur la base des rectifications de 1990.

Terminologie

Enfants migrants? Enfants bilingues?

La terminologie utilisée pour qualifier les enfants auxquels nous nous sommes intéressée pose un certain nombre de problèmes. En effet, comme nous le verrons plus loin, les différences au niveau des types de migration et des sortes de bilinguisme sont telles que se pose la question du caractère réducteur de ces concepts. Le bilinguisme d'un enfant d'origine espagnole né en Suisse (et dont les parents sont parfois également nés en Suisse) et le développement linguistique des enfants primo-arrivants peuvent-ils ainsi être considérés de la même façon?

Les problèmes terminologiques liés à ce type de questions témoignent de la nécessité de tenir compte de l'hétérogénéité des contextes dans lesquels évoluent les enfants de familles multiculturelles et multilingues. Il parait donc essentiel de garder en mémoire que, lorsque nous parlons d'un « enfant migrant », nous ne savons encore que peu de choses sur le contexte culturel et linguistique qui l'entoure et qui lui confère son identité propre.

Contextes

Egli (1995), dans ses travaux sur l'acquisition de la littératie chez les enfants bilingues, propose une perspective contextuelle tout à fait généralisable au développement des capacités linguistiques tant orales qu'écrites chez les bilingues. L'auteure propose ainsi de situer le bilinguisme dans son contexte d'acquisition en se posant des questions à différents niveaux:

— *au niveau du contexte macro-social*: quel est le statut de la langue d'origine au sein de la communauté d'accueil?

— *au niveau des ressources langagières de l'entourage*: quelles sont les pratiques langagières qui entourent l'enfant dans le contexte familial? Quelles langues sont parlées et dans quelles situations? Comment s'articulent contexte familial et contexte scolaire?

— *au niveau des attitudes envers les langues*: est-il important pour les parents que l'enfant soit bilingue? L'enfant est-il motivé à apprendre les deux langues?

— *au niveau des pratiques langagières de l'enfant*: quelle langue est utilisée par l'enfant et dans quelles situations? Quelles sont les pratiques de lecture/écriture dans chaque langue?

— *au niveau des compétences de l'enfant*: quelles compétences orales et écrites l'enfant a-t-il atteint dans les deux langues?

Une approche contextuelle nous amène alors à considérer le bilinguisme d'un point de vue holistique. Pour Grosjean (1993), « le bilingue n'est pas deux monolingues mais un tout qui a sa propre compétence linguistique » (p. 15) et dont la compétence communicative est équivalente à la personne monolingue. Il est actuellement courant de considérer que les compétences du bilingue dans les deux langues se complètent, que chaque langue remplit des fonctions différentes, qu'elles sont utilisées dans des situations différentes et à des fins différentes (Romaine, 1995[2]).

Dans un cadre thérapeutique, nous nous poserons également, comme le propose Rosenbaum (1997), « les quatre questions suivantes »:

- Quelle est l'histoire de la migration de la famille?
- Quelles ruptures a-t-elle entraînées dans le cycle de vie familial?
- Comment les troubles d'apprentissage du langage, considérés comme un échec dans le pays d'accueil, peuvent-ils être vus comme l'expression de la fidélité au contexte d'origine?
- Quelle réponse aurait reçu un tel symptôme s'il avait été pris en charge dans la culture d'origine du consultant? (p. 16-17)

En référence aux théories linguistiques actuelles, l'importance du contexte sur les productions langagières des interlocuteurs n'est plus à démontrer. Les variables contextuelles vont donc jouer un rôle essentiel dans les stratégies d'étayage que les partenaires mettent en oeuvre au cours de leurs interactions.

Stratégies[3] d'étayage

De nombreux auteurs (François, 1993, de Weck, Rosat & von Ins, 1995, de Weck, 1996,...) reprennent le concept d'étayage développé par Bruner (1983) sur la base de la zone proximale de développement amenée par Vygotski (1935). Bien que se réclamant d'une perspective interactioniste, ces auteurs focalisent cependant leur regard sur l'adulte. Ainsi, ils s'intéressent aux stratégies mises en oeuvre par l'interlocuteur-adulte pour aider l'enfant à accomplir une tâche qu'il ne pourrait effectuer seul. Cette perspective pose un certain nombre de questions ouvertes quant aux effets parfois nuls ou négatifs de certaines stratégies mises en place par l'adulte.

---

2 Cité par Egli (1995).

3 Le terme de stratégie étant l'objet de discussions théoriques dans le champ de l'acquisition, nous avons choisi de l'utiliser dans son sens usuel de « moyens mis en oeuvre pour atteindre un certain but » (Matthey, 1996, p. 105).

François (*op.cit.*) tentera de répondre à ces questions en parlant de contre-étayage pour caractériser les moyens inefficaces mis en oeuvre par l'adulte.

Afin de dépasser une vision adultocentriste, nous proposons d'intégrer le concept d'étayage dans une perspective centrée non seulement sur l'adulte mais aussi sur les contextes et sur l'enfant. Dans ce sens, Bruner (1985)[4] développe trois concepts qui interviennent dans les apprentissages au cours d'interactions: les props, les processus et les procédures. Comme le définit Jisa (1991):

> « on peut considérer les *props* comme étant les contextes dans lesquels les enfants arrivent à dépasser leur stade actuel de développement. Les *processus* font référence aux stratégies utilisées par l'enfant dans ces contextes. Les *procédures* sont les adaptations faites par le partenaire plus compétent afin de faciliter le développement de l'enfant. » (p. 179)

Ces trois concepts sont fortement interdépendants. En effet, comme le synthétise Berthoud (1991):

> « pour que les transactions soient efficaces, il faut que les *procédures* se greffent sur les *processus*, c'est-à-dire que l'activité de l'adulte s'adapte et réponde aux besoins interactionnels de l'enfant, et non l'inverse. » (p. 157)

Comme l'exprime Matthey (1996):

> « l'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prend ainsi en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue. » (p. 61)

Les aspects de collaboration et de co-construction, qui donnent un rôle tout aussi important à l'adulte qu'à l'enfant, nous paraissent donc essentiels pour comprendre les phénomènes d'étayage en jeu dans les interactions adulte-enfant.

Le concept d'étayage dans différents champs de recherche

Acquisition des langues secondes et conversation exolingue

Dans une perspective interactionnelle de l'acquisition d'une langue seconde (L2), l'objet d'étude se centre sur les processus de gestion et de construction du répertoire langagier dans l'interaction. La conversation exolingue se caractérise par une asymétrie linguistique des répertoires langagiers des interlocuteurs qui entraine un phénomène de *bifocalisation*, sur le code et sur le contenu (Bange, 1987[5]). C'est ainsi qu'apparaissent de

4 Cité par Jisa (1991).

5 Cité par Py, Berthoud & al. (1995).

nombreuses séquences latérales qui thématisent certains éléments, avant tout lexicaux, du code de l'interaction. De Pietro, Matthey et Py (1989) considèrent les marques de focalisation sur le code de l'interaction comme de possibles indices linguistiques d'un processus cognitif. Ainsi, les concepts de *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) et de *contrat didactique* sont utilisés pour décrire ces séquences où se construisent des savoirs linguistiques. Py (1990[6]) définit les *séquences potentiellement acquisitionnelles* comme étant des

> « séquences [qui] articulent deux mouvements complémentaires: un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaine de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable. » (p. 83)

La notion de SPA a été reprise par différents auteurs. Vasseur (1991) remarque que les sollicitations de l'apprenant ne sont pas forcément signe d'une stratégie acquisitionnelle, mais qu'elles peuvent très bien être orientées par des besoins essentiellement communicatifs. Bartning (1992[7]) constate que les hétérocorrections et les sollicitations explicites de l'apprenant sont celles qui engendrent les SPA les plus élaborées, dans lesquelles l'implication de l'apprenant est la plus forte. Faraco (1995[8]) s'intéresse aux fonctions remplies par la répétition des données du natif par l'alloglotte en classe de langue. L'auteure montre que la répétition a des implications tant cognitives que communicatives (gestion de l'interaction).

La notion de *contrat didactique* proposée par de Pietro, Matthey et Py (1989) met en évidence le fait que les participants à une interaction peuvent se mettre plus ou moins explicitement d'accord sur le fait que, à côté des objectifs communicatifs de la situation, ils vont prendre en compte la tâche d'acquisition du code de l'interaction par l'alloglotte. Le natif va ainsi aider son interlocuteur, dans la mesure du possible, à entrer dans ce code et à lui en faciliter l'accès.

Jisa (1991), qui s'intéresse à la nature du lien entre acquisition du langage et interaction, a étudié les reformulations d'une enfant bilingue anglais/français dans sa langue non dominante. Alors que les recherches centrées sur les procédures mises en oeuvre par l'adulte montre une corrélation négative entre les demandes de clarification de l'adulte et le

6 Cité par Matthey (1996, p. 54).

7 Cité par Py, Berthoud & al. (1995).

8 Cité par Py, Berthoud & al. (1995).

développement langagier de l'enfant (Yoder & Kaiser, 1989[9]), Jisa constate en revanche, centrant son regard sur les props et les processus, que les demandes de clarification donnent lieu à un important travail sur le code.

Bilinguisme

Bien qu'il ne s'exprime pas en termes d'étayage, Grosjean (1993) a mis en évidence l'influence du mode de communication sur les productions des interlocuteurs dans les conversations avec des bilingues. Il constate ainsi que dans leurs activités de tous les jours, les bilingues naviguent sur un continuum qui va d'une extrémité que l'on peut appeler « mode de communication monolingue » à une autre extrémité, « le mode de communication bilingue ». Ainsi, en mode de communication monolingue, le bilingue est contraint d'utiliser uniquement la langue de son interlocuteur, ce dernier ne connaissant pas l'autre langue du bilingue. La désactivation de cette autre langue est en réalité rarement totale, ce qui laisse apparaitre des interférences chez le bilingue, interférences pouvant apparaitre à tous les niveaux linguistiques. Des surgénéralisations et des simplifications, qui témoignent d'une restructuration de la langue première (L1) ou d'une fossilisation de L2, apparaissent également. En mode de communication bilingue, l'interlocuteur communique avec d'autres bilingues qui partagent les mêmes répertoires linguistiques et qui vont donc volontiers mélanger les deux langues. On parlera alors de parler bilingue. Celui-ci se caractérise par le choix d'une langue de base puis par la présence de code-switch et d'emprunts de l'autre langue.

Troubles du développement du langage

De Weck (1996) s'est intéressée aux procédures d'étayage des adultes en interaction avec des enfants de 4 à 6 ans avec et sans troubles du développement du langage (TDL) dans différentes conditions de production. Les résultats généraux confirment que les enfants dysphasiques font davantage l'objet d'un étayage qui se manifeste au niveau du contenu par de nombreuses incitations, au niveau de la textualisation par des corrections et au niveau de la gestion de l'activité par des stratégies de cadrage. En revanche, les enfants ne présentant pas de TDL (groupe contrôle) bénéficient d'un étayage essentiellement structurant intervenant au niveau de la planification globale.

9 Cité par Jisa (1991).

Analyse des corpus

Recueil des données

La plupart des exemples utilisés pour illustrer différentes stratégies d'étayage observables dans les interactions avec des enfants issus de la migration m'ont été fournis par des logopédistes que je tiens à remercier tout particulièrement pour leur disponibilité et leur ouverture face à ce travail. Certains passages des enregistrements ainsi récoltés ont été transcrits afin d'être analysés.

Méthodologie

La méthodologie dont nous nous sommes servie pour analyser les corpus est inspirée d'une approche conversationnelle de type ethnométhodologique ainsi que de l'analyse discursive proposée par les courants interactionistes de la psychologie du discours.

Par le biais de l'analyse conversationnelle, nous mettrons en évidence les procédures mises en oeuvre par les interactants pour résoudre les problèmes rencontrés au cours de l'interaction: problèmes centrés sur le sens (problèmes d'intercompréhension) et problèmes focalisés sur le code (problèmes métalinguistiques). L'analyse discursive nous permettra d'observer comment les partenaires utilisent différents genres de discours pour gérer leurs interventions et co-construire un dialogue cohérent.

Nous illustrerons ces phénomènes par des exemples qui mettent en évidence des stratégies spécifiques aux interactions plurilingues, faisant intervenir la langue première de l'enfant, ainsi que par des exemples dont les procédures mises en oeuvre ne peuvent être considérées comme spécifiques car elles pourraient apparaitre dans des interactions avec des enfants monolingues.

Exemples

Les exemples présentés ci-dessous peuvent être répartis en deux groupes. Le premier traite des problèmes d'intercompréhension, liés au versant communicatif de l'interaction. La seconde catégorie regroupe des exemples illustrant des questions métalinguistiques ayant alors des implications cognitives. Nous chercherons à rendre compte des stratégies mises en oeuvre par les interactants (adulte et enfant) pour essayer de résoudre ces différents problèmes.

Problèmes d'intercompréhension

Le premier exemple présenté permet d'observer les méthodes utilisées par les interactants pour pallier aux difficultés liées à la co-construction d'un discours commun lors d'une interaction autour d'un jeu symbolique. L'enregistrement, effectué dans le cadre d'une séance de traitement logopédique, concerne un échange entre une logopédiste (A) et un enfant (E) qui suit un traitement depuis 8 mois pour des difficultés de compréhension orale et écrite. L'enfant, né en Suisse et de nationalité portugaise, est bilingue portugais-français. Il est âgé de 8 ans. La logopédiste ne parle pas le portugais.

L'enfant et l'adulte jouent avec les schtroumpfs. Ils disposent pour cela d'une maison en forme de champignon, d'un moulin, et d'une trentaine de petits personnages bleus.

E1[10]	et pis et toi et toi tu vas nous prisonnier / là dans cette maison et pis t(u) as pas la clé
A1:	ah: mais attends / d'accord / donc la clé d(e) la maison elle est cachée là-bas?
E2:	ouais et pis le [vato]
A2:	ouais:
E3:	il est à toi
A3:	mais moi j(e) suis les pirates? ou bien j(e) suis pas les pirates
E4:	moi j(e) suis moi j(e) suis les pirates
A4:	ah c'est toi / pis moi j(e) suis qui alors?
E5:	toi t(u) es: le moulin
A5:	moi j(e) suis dans l(e) moulin
E6:	pis tu vas les chercher
A6:	ah:
E7:	celui-là i(l) met la musique
A7:	et pis dans dans ah moi j(e) vais chercher si j'ai bien compris les prisonniers qui sont dans l(e) champignon
E8:	ouais
A8:	et c'est les pirates qui ont pris / les prisonniers

10 Les conventions de transcription sont les suivantes:

chevauchement d'énoncés	A: xxxxxxxxxxx B: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
mot inachevé	-fin je voul- pouvais
pause courte; moyenne; longue	/; //; (5 sec.)
intonation montante	?
accentuation	MAJ
allongement de syllabes	: ou ::
segment inaudible	(xxx)
transcription phonétique	[fonetik]
élision	p(eu)t-êt(re)
code-switch	*italique*
doute	(blabla?)
syllabation	pé-tan-que

E9: non c'est toi [ek] qui dois mettre dans la prison /
A9: ah c'est moi c'est c'est s: i(ls) vont s(e) faire [ɛ] i(ls) vont être prisonniers?
E10: non
A10: non alors j(e) comprends pas
E11: toi / tu vas prisonnier les: pirates /
A11: moi: j(e) vais:
E12: prisonnier
A12: ah emprisonner les pirates / ah moi j(e) suis un p(e)tit peu la police alors?
E13: euh:
A13: c'est ça?
E14: non:
A14: enfin j(e) suis les: j(e) suis:
E15: ouais
A15: celle qui: d'accord qui va: mettre essayer d(e) mettre les pirates en prison
E16: ouais

Ce passage illustre les difficultés que peuvent connaitre les interlocuteurs ainsi que les efforts qu'ils doivent faire pour co-construire un sens commun. Les interactants sont en mode de communication monolingue, la langue partagée par les partenaires est le français.

Le problème d'intercompréhension rencontré ici semble avoir sa source en E1. L'enfant utilise en effet le substantif « prisonnier » à la place du verbe attendu « emprisonner ». Il est probable que cette substitution oriente la logopédiste vers une représentation du scénario dans laquelle trois camps s'affrontent: les pirates, les prisonniers et les « sauveurs » (A5-A8). L'enfant, lui, semble concevoir la présence de deux groupes: les pirates et ceux qui mettent les pirates en prison (E11).

Le moyen principal utilisé par l'adulte et l'enfant pour tenter de résoudre les problèmes liés à ces représentations différentes et pour arriver ainsi à une compréhension commune est la reformulation. De par l'échec des hétéro-reformulations de l'adulte (A7, A8, A9 et A10), l'enfant va reformuler en E11 sa proposition. Il prend donc une part active à la co-construction conversationnelle. Après une tentative d'approche (A12) rejetée et de nombreuses hésitations (A14, début A15) la logopédiste va enfin trouver une formulation qui va être ratifiée par l'enfant (E16). Le problème d'intercompréhension est ainsi résolu.

Ce premier exemple n'est pas spécifique aux interactions plurilingues. Cependant, les problèmes lexicaux de ce type sont fréquents dans les dialogues avec des enfants bilingues et il permet la confrontation régulière à des obstacles communicationnels et à leur résolution. Ces phénomènes sont donc l'occasion pour les interactants d'expérimenter différentes stratégies qui permettent de passer d'un niveau de non compréhension à un niveau d'intercompréhension.

L'exemple qui suit provient d'une interaction entre une fillette de 8 ans et demi (E) et sa logopédiste (A). L'enfant, de nationalité portugaise et née en Suisse, est bilingue portugais-français. Elle débute un traitement logopédique pour d'importantes difficultés d'apprentissage du langage écrit ainsi que des séquelles de retard de parole et de langage oral. La logopédiste parle le portugais, le lit mais ne l'écrit pas. Les interlocuteurs interagissent autour d'un petit carnet dans lequel la logopédiste écrit les questions que l'enfant doit poser à ses parents afin de construire le génogramme de sa famille.

E1: ma maman elle disait comme ça / elle est p(e)tite j(e) pense qu'elle va dire elle est p(e)tite
A1: elle est petite qui? /
E2: euh: j(e) sais plus
A2: elle est qu'est-c(e) que tu voulais dire qu'est qu'est-c(e) qui est petite? / *o que é que é pequeno*
E3: j(e) sais plus moi
A3: elle est petite quoi? disait maman
E4: j(e) pense parc(e) qu'elle disait elle est petite (4 sec.)
A4: et elle regardait quoi?
E5: non mais parc(e) que / elle avant elle avait écrit euh ça pis elle disait qu'elle était p(e)tite / que: j(e) sais pas c'est à qui qu'elle était p(e)tite //
A5: peut-être qu'elle a dit / que papa
E6: il était petit encore non il était encore nouveau p(eu)t-être
A6: *que o pai é mais novo que a mãe*
E7: ouais
A7: c'est ça qu'elle a dit hein
E8: mmh
A8: oui
E9: (pis qu'il a?)
A9: elle a dit que papa
E10: mmh
A10: est plus jeune que maman
E11: mmh
A11: c'est ça
E12: et c'est vrai
A12: et c'est vrai
E13: m:
A13: papa est un peu plus jeune
E14: mmh
A14: que maman
E15: et toi tu es: plus: vieille ou plus: euh jeune plus grand ou plus: petit
A15: que qui?
E16: plus jeune
A16: mais que qui?
E17: de ton mari

Cet exemple illustre la manière dont le recours à la L1 de l'enfant permet de comprendre ce que celle-ci veut dire lorqu'elle utilise une traduction lit-

térale de la forme portugaise. Le mode de communication est bilingue. L'enfant produit en E6 un énoncé qui peut paraitre de l'extérieur comme étant difficilement compréhensible. Par le changement de langue, la logopédiste comprendra cependant sans difficulté ce que veut dire l'enfant (A6). Il est intéressant de constater que cette dernière reprend en E15 et E16 la forme proposée par l'adulte en A10 et en A13 (« plus jeune ») en l'intégrant à une demande d'information au sujet de la vie privée de la logopédiste. Nous pouvons donc considérer ce passage comme une séquence potentiellement acquisitionnelle. Cependant, une séance ultérieure (4 semaines plus tard), ne confirmera pas l'intégration de cette acquisition:

E1: ouais parc(e) que tous les autres i(ls) sont des nouveaux / *o J.* c'est des nouveaux
A1: comment des nouveaux
E2: mais [is] par exemple
A2: *mais novo*
E3: ouais voilà

Questions métalinguistiques

L'exemple ci-dessous est extrait d'une interaction entre un enfant de 11 ans (E), de nationalité italienne, arrivé en Suisse à l'âge de 2 ans, et sa logopédiste (A). L'enfant consulte pour de graves troubles d'apprentissage du langage écrit et manifeste également des troubles du développement du langage oral. Les langues communes aux deux sont le français et l'italien. Les interactants sont en mode de communication bilingue, la langue de base étant le français. Dans ce passage, l'enfant, avec l'aide de la logopédiste, relit et corrige l'orthographe de ce qu'il a écrit dans un petit carnet durant la semaine écoulée.

E1: je suis allé à la fo:rê:t
A1: oh là tu as eu une toute bonne idée hein c'est que c'est vrai que il y a un accent circonflexe sur forêt hein
E2: ouais je sais
A2: c'est juste / mais il est pas / sur le [o] //
E3: [ə]
A3: il est sur le oui pou- c'est pour faire sonner [ɛ:] aussi
E4: ah bon mais moi sur un livre j'ai vu qu'il était sur le [o] [laRsã]
A4: mais écoute euh: il arrive même des fois que des livres fassent des:
E5: z'erreurs
A5: fassent des oui c'est vrai hein alors si il était sur le [o] c'est qu'i(ls) s(e) sont trompés / hein
E6: ben ouais
A6: et alors bon ben si i(ls) se sont trompés ben i(ls) t'ont fait faire une mauvaise photo // hein / d'accord?
E7: oui
A7: donc forÊt hein
E8: for-

A8: d'ailleurs / tu sais que / en italien comment on dit forêt

E9: *foresta*

A9: mmh / ouais / et bien dans beaucoup de mots / où on entend en italien / le [s] / *fores:ta* / et bien en français il a disparu ce [s] et à la place on a mis un accent circonflexe / par exemple si je dis fenê:tre / fenê:tre / tu dis comment en italien // fenêtre

E10: *forestr-*

A10: non fenêtre comment tu dis en italien fenêtre la fenêtre

E11: ah: (4 sec.)

A11: *la fi-*

E12: *nestra*

A12: *la finestra* d'accord *la finestra* donc tu entends *fineS:tra*

E13: *la /*

A13: et pis

E14: *finestra*

A14: en français on dit pas une fenestre

E15: non:

A15: on dit une fenêtre

E16: ouais

A16: et bien sur le [ɛ:] de fenêtre on met aussi un accent circonflexe

E17: ouais fenêtre ouais

A17: j(e) t'en dis un autre / par exemple / on dit que le coq il a une crê:te / sur la tête / hein

E18: ouais

A18: ouais pis en italien on dit

E19: euh:

A19: *ha la / cres:ta*

E20: *ha la cresta* ah ouais

A20: *ha la cresta*

E21: ouais

A21: en français on dit pas la creste /

E22: non

A22: on dit la crê:te

E23: ouais

A23: et bien sur le [ɛ:] il y a aussi un accent circonflexe

E24: mmh

A24: donc tu vois que // et bien / c'est un gros avantage de savoir les deux langues /

E25: ouais

A25: mmh

E26: ouais

A26: parce que ça peut même nous ai- nous aider / pour écrire juste / même ça (4 sec.) des fois quand on y pense

E27: comme vous m'avez: d(e)mandé comme par exemple novembre

A27: mmh ah oui

E28: et sep-

A28: qu'est-ce qu'on avait dit

E29: *novembre* pis c'est toujours la même mot mais sauf qu'on dit en français novembre

A29: c'est-à-dire qu'en français on dit [ã]

E30: ouais

A30: et pis on sait jamais mais est-ce que j(e) vais l'écrire comment j(e) vais le j(e) vais

E31: <u>O M</u>

A31: <u>L'écrire</u> ce [ã] / c'est -embre est-ce que j(e) vais l'écrire A: N / est-ce que j(e) vais l'écrire E: M / est-ce que j(e) vais l'écrire A: M / et pis si je pense *nove:mbre* /

E32: E M

A32: E M / mmh tu vois qu'ça aide hein

E33: ouais

A33: ouais c'est un bel avantage ça mmh

Cet exemple met en évidence les possibilités des interactants à recourir à l'autre langue (ici l'italien) pour expérimenter des fonctionnements orthographiques. Dans ce passage, l'adulte propose à l'enfant de se baser sur la traduction de « forêt » en italien pour définir l'endroit du circonflexe (A8). La règle historique du remplacement du « s » par l'accent circonflexe est explicitée en A9 avant d'être généralisée à d'autres lexèmes (A9-A23). De A24 à A26, l'adulte fait un commentaire sur les avantages du bilinguisme dans l'apprentissage de la production écrite. En E27, la planification discursive, jusqu'alors gérée par l'adulte, est soudain prise en charge par l'enfant qui initie une séquence sur la base d'un autre exemple dans lequel le recours à l'italien est également un atout. L'enfant devient alors actif et manifeste sa capacité à s'appuyer sur sa L1 pour résoudre d'autres problèmes orthographiques.

Le deuxième exemple illustre les ressources du bilinguisme pour résoudre des problèmes lexicaux. Il est tiré de la même dyade. Les interlocuteurs se posent l'un l'autre des devinettes en les lisant à voix haute.

E1: ça veut dire quoi / à la pé-tan-que /

A1: alors la pétanque / c'est un jeu

E2: ah: ouais

A2: c'est un jeu / qu'on joue aussi beaucoup en Italie

E3: ouais on appelle *bocce* <u>j(e) crois</u>

A3: <u>ouais:</u> les *bocce* tout à fait hein c'est le *gioco delle bocce* ouais alors c'est quoi la question? (12 sec.)

E4: ave- à la pétanque l- quelle boule quelle boule / petite m quelle petite boule faut-il essai- essayer essayer d'attraper

A4: le cochonnet /

E5: ouais c'est juste

A5: (rire)

E6: c'est à vous main'nant

A6: c'est juste ouais

E7: ouais

A7: mmh

E8: <u>le cochonnet</u>

A8: <u>parce que</u> moi ouais moi j'aime bien jouer *alle bocce* [fazə] tu as déjà joué?

E9: ouais

A9: oui

E10: sur mon: restaurant d'mon oncle
A10: comment?
E11: à restaurant d'mon oncle il est ici à Serrières
A11: AU: restaurant de mon oncle
E12: de mon oncle
A12: hein AU restaurant
E13: ouais et il a il est grand pis j'y vais jouer
A13: donc il y a un terrain
E14: ouais
A14: où on peut jouer *alle bocce*
E15: mmh
A15: voilà et ben en français ça s'appelle la pétanque
E16: ah bon
A16: la pétanque

L'enfant est confronté à un mot en français (pétanque) dont il ne connait pas le sens (E1). L'adulte va alors donner une définition intégrant la culture d'origine de l'enfant (A1-A2). Nous pouvons constater que la définition proposée par l'adulte est très peu précise et que de nombreux jeux pourraient répondre à cette définition. Cependant, de par l'importante présence de ce jeu en Italie, l'enfant est rapidement mis sur la voie et donne son équivalent en italien. Après avoir répondu à la question lue par l'enfant, l'adulte va initier une prolongation du thème en le contextualisant en fonction du vécu de l'enfant (A8). Après une séquence dans laquelle l'enfant raccroche cette activité (E10-E13) à son contexte familial, l'adulte va clore le passage par une explication métalinguistique faisant à nouveau référence à la langue de base. Notons également en A11 et A12 une trace du contrat didactique qui lie les interlocuteurs (A11: AU: restaurant...).

Le prochain exemple est tiré d'une séance de groupe réunissant un garçon (I) de 10 ans, né en Suisse, originaire du Maroc, une fille portugaise (D) de 11 ans, également née en Suisse et leur logopédiste (A). Les deux enfants sont bilingues. Ils sont suivis en logopédie pour des difficultés d'apprentissage du langage écrit. Un retard de langage a également été diagnostiqué chez D. La logopédiste a parlé le portugais dans sa petite enfance mais ne le parle plus depuis l'âge de 7 ans. La connaissance de l'arabe n'est pas partagée par les interactants. Les deux enfants et l'adulte sont en train de lire un livre sur les caractères des personnages afin de construire une pièce de théâtre.

I1: (lit) les // boudeurs
A1: mmh vous savez c(e) que c'est
I2: toûr-
A2: c'est les boudeurs? /
I3: les boudeurs tournant //
A3: qu'est-c(e) que ça veut dire un boudeur
D1: (chuchote) boudeur

A4: c'est quoi un boudeur
D2: j'ai déjà entendu un boudeur
I4: moi moi je sais un boudeur ça veut dire j'suis un boudin
A5: ah tu crois? / qu(e) c'est un boudin? / un boudeur? / mmh pas tout non c'est quoi?
D3: (xxx)
I5: c'est un bouddhiste
A6: ah non c'est pas un bouddhiste non plus ça rien à voir avec la religion / c'est pas quelqu'un qui aime Bouddha /
D4: il aime bouder (rire)
A7: et oui il aime bouder ça veut dire quoi quand on aime bouder
I6: ça veut dire / il est ouh:
A8: ah voilà il est jamais content
I7: il aime pas ça
A9: i râle
D5: (xxx)
A10: et pis
I8: oh pourquoi j(e) dois colorier ça
A11: voilà
I9: pis c'est pas à nous hein
A12: et qu'est-c(e) que tu fais quand tu boudes / parce que
I10: ah j(e) vais j(e) vais d(e) nouveau
D6: ah j'ai pas envie de travailler
I11: ah ouais j(e) fais:
A13: ouais tu dis plus rien hein tu restes de ton côté tu dis plus rien pis tu fais une sale tête tu tires une sale tête
D7: une copine à moi elle aime pas l(e) prof après elle boude toujours hein
A14: c'est vrai?
D8: oh j'ai pas envie d(e) travailler vous donnez trop d(e) devoirs c'est Joelle
A15: aha
I12: moi j(e) la connais / elle a des lunettes
D9: elle boude toujours
A16: et elle elle boude ça veut dire qu'elle fait la gueule hein dit autrement
D10: oui elle fait toujours la gueule là
A17: ok

Les trois interlocuteurs sont en mode de communication monolingue. L'adulte s'arrête sur le mot « boudeur » et demande aux enfants une explication métalinguistique (A4). Alors qu'I. utilise une stratégie d'analogie par la forme en proposant comme synonyme « boudin » et « bouddhiste » (I4, I5), la logopédiste refuse les deux propositions et en profite pour donner le sens de la seconde (A6). Par la reprise d'une partie de son intervention, D. va inciter l'adulte à reformuler sa question (A7: (...) ça veut dire quoi quand *on* aime bouder) ce qui va conduire les interactants à poursuivre dans un genre discursif plus impliqué (I8-A13). La présence des unités « je » et « tu » témoigne en effet d'une implication des énonciateurs mais ceci d'une manière presque impersonnelle. Dans un deuxième temps, D. va initier un genre discursif proche du récit d'expérience personnelle (D7), ceci malgré l'absence d'organisateurs temporels. Les changements de

genres discursifs observés dans cet exemple se manifestent par un rapprochement progressif de l'ancrage discursif au contexte d'énonciation. Ils vont ainsi permettre aux enfants d'accéder au sens du lexème problématique. Il est intéressant de constater que les stratégies d'étayage visant à l'utilisation d'un genre discursif plus accessible aux enfants sont développées non seulement par l'adulte mais aussi par les enfants.

Conclusion et implications cliniques

Par l'analyse des exemples présentés dans cet article, nous avons tenté de montrer la richesse qui émane des interactions avec des enfants plurilingues et pluriculturels, en nous centrant plus précisément sur les productions verbales des interlocuteurs. En effet, l'émergence fréquente de problèmes d'intercompréhension liée à l'asymétrie des répertoires linguistiques peut permettre aux interlocuteurs d'expérimenter différentes stratégies de résolution de problèmes d'intercompréhension. Par la présence de nombreuses questions métalinguistiques, ces interactions ont pour avantage de donner à l'enfant de nombreuses occasions de réfléchir sur les fonctionnements linguistiques des langues en présence. Par ce fait, le développement des capacités métalinguistiques, si importantes pour l'apprentissage de la lecture et de la production écrite, peut s'en trouver facilité.

Bien que la connaissance de la L1 de l'enfant puisse parfois faciliter l'intercompréhension ou le développement de stratégies étayantes, nous estimons qu'elle n'est pas un prérequis nécessaire pour mettre à profit les richesses des interactions avec les enfants bilingues. Cependant, nous pensons que l'ouverture aux langues et cultures, la recherche d'informations (auprès de l'enfant, de sa famille ou d'ouvrages de référence tels que dictionnaires ou encyclopédies sur les langues) sur les fonctionnements linguistiques de la L1 de l'enfant et sur sa culture, sur les similitudes ou les différences entre les langues, peuvent permettre aux interactants de profiter au maximum de leurs échanges. Ainsi, des questions triviales telles que « comment tu dirais ça en portugais? » peuvent parfois ouvrir des horizons intéressants pour un travail logopédique centré sur le développement des capacités communicatives et métalinguistiques de l'enfant, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Bibliographie

Bange, P. (1987). *La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue.* Résumé en vue de la réunion d'Aix-en-Provence (30.11.-5.12.1987).

Bartning, I. (1992). L'activité interactionnelle dans une étude longitudinale de l'acquisition du français langue étrangère. In R. Bouchard, J. Billiez, J.M. Coletta, V. De Nuchèze, &

A. Millet, *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. (pp. 123-136). Grenoble: LIDILEM. (Actes du VIIIe Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches », Grenoble, mai 1991).

Berthoud, A.C. (1991). Rapport. In C. Russier, H. Stoffel, & D. Véronique (eds.), *Interactions en langue étrangère*. (pp. 155-158). Aix-en-Provence: Presses Universitaires d'Aix-en-Provence.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bruner, J. S. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. In J.P. Forgas (ed), *Language and Social Situations*. (pp. 31-46). New York: Springer.

de Pietro, J.F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil, & H. Fugier (eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. (pp. 99-124). Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.

de Weck, G. (1996). *Les retards de langage: procédures d'étayage des adultes*. Rapport final de la prolongation de subside FNRS.

de Weck, G., Rosat, M.C., & von Ins, S. (1995). Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 61*, 35-60.

Egli, M. (1995). L'acquisition de l'écrit chez les enfants bilingues. *Babylonia, 3*, 21-27.

Faraco, M. (1995). La répétition dans la communication exolingue en classe de FLE. *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix, Vol. 16* (1994-1995), 143-173.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *TRANEL, 19*, 13-42.

Jisa, H. (1991). Les reformulations du bilingue dans sa langue non dominante: observation de la zone proximale de développement. In C. Russier, H. Stoffel, & D. Véronique (eds.), *Interactions en langue étrangère*. (pp. 179-191). Aix-en-Provence: Presses Universitaires d'Aix-en-Provence.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Peter Lang.

Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation exolingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars 1990, 81-88.

Py, B., & Berthoud, A.C. (sous la dir. de) (1995). *Apprentissage du français et de l'allemand en Suisse romande par des élèves alloglottes: mobilisation et construction des compétences linguistiques, discursives et socio-culturelles en situation scolaire et non scolaire*. Rapport final FNRS-PNR33.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication*. Paris: Masson.

Vasseur, M.T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre, initiative, sollicitation et acquisiton d'une langue étrangère. In C. Russier, H. Stoffel, & D. Véronique (eds.), *Interactions en langue étrangère*. (pp. 49-59). Aix-en-Provence: Presses Universitaires d'Aix-en-Provence.

Vygotski, L.S. (1935). *Pensée et langage*. Paris: ADAGP, 1997.

Yoder P.J. & Kaiser A.P. (1989). Alternative explanations for the relationship between maternal verbal interaction style and child language development. *Journal of Child Language, 16*, 141-160.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 81-91

Contributions maternelles et paternelles au développement des représentations symboliques et catégorielles des objets par les jeunes enfants

Florence Labrell
Laboratoire de Psychologie du
Développement et de l'Education
Université Rennes 2

The paper presents current data about parental stimulations concerning symbolic representations and categorization in young children. Parental contributions are considered according to the age of the children, the linguistic context, and the sex of the involved parent. During the second year, even if maternal and paternal games toward toddlers are mostly similar, some differences emerge: fathers present stimulations, such as non conventional games, which destabilize children's knowledge. Between two and three years old, in more linguistic contexts, mothers' utterances are more responsive to the children's level of abstraction than fathers', in terms of distancing strategies. Between three and four years old, mothers still adapt more their discourse than fathers to the children's language, by using object categories which are known by the children. Parental object descriptions are also quite different, as fathers point perceptive features (shape, color) while mothers talk about more encyclopaedic aspects (functions, general properties of the objects).

Introduction

> Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois: dans un premier temps au niveau social, et dans un deuxième temps au niveau individuel; dans un premier temps entre personnes, et dans un deuxième temps, à l'intérieur de l'enfant lui-même... Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains. (Vygotsky, 1931/1978, p. 57)

Nous pensons, à l'instar de Vygotsky, que le développement de l'enfant procède des relations que celui-ci partage précocément avec ses congénères. Ceux-ci ne contribuent pas seulement à la survie de l'enfant initialement immature mais également à la construction de son développement, en particulier cognitif. Jerome Bruner (1991) a ainsi montré comment les interactions précoces mère-enfant contribuent au développement du langage. Nous n'évoquerons pas ici le langage en tant que moyen de communication, mais comme un moyen d'accéder aux représentations mentales des objets, autrement dit le langage comme outil

cognitif, médiateur de représentations symboliques. Celles-ci ne sont d'ailleurs pas forcément verbales, puisqu'elles peuvent s'exprimer au travers des actes des jeunes enfants, en particulier au cours des jeux symboliques propres à la petite enfance, vers 2-3 ans. Quand l'enfant est ensuite plus largement scolarisé, vers 3-4 ans, ces représentations symboliques peuvent prendre la forme des catégories lexicales que celui-ci va utiliser pour désigner les objets de son entourage et témoigner ainsi de sa compréhension du sens des mots.

Nous avons choisi de nous intéresser aux modèles fournis par les adultes les plus proches des jeunes enfants dans les tous premiers temps, à savoir, les parents. Mais si les mères ont été traditionnellement prises en considération dans cette période du développement précoce, nous avons opté pour une comparaison des contributions paternelles et maternelles. En effet, nous pensons, comme plusieurs auteurs, que même si les apports paternels et maternels sont très largement comparables eu égard à la grande similarité des comportements observés, il y a lieu d'envisager leur complémentarité au vu de certaines différences observées (Labrell, 1995; LeChanu & Marcos, 1994; Perlman & Gleason, 1993).

L'approche méthodologique que nous avons retenue est de type expérimental: des dyades parents-enfant sont observées à domicile dans des situations standardisées.

Les interactions parents-enfant centrées sur les représentations symboliques des objets

Les représentations symboliques des objets

Le jeune enfant vit dans un monde d'objets dont le traitement commence par être sensori-moteur, comme l'a montré Piaget (1935). Au-delà des caractéristiques perceptives qui les constituent, ces objets sont également appréhendés par l'enfant au travers des désignations parentales, les étiquettes verbales qui les qualifient: « C'est ton nounours que tu veux? ». Le rapport signifié-signifiant qui fonde la fonction symbolique est d'emblée présenté par l'entourage, au travers du langage associé aux objets. Les actes relatifs à ces objets sont eux-mêmes emprunts de conventions, par exemple dans les utilisations que l'on peut en faire. Le jeune enfant pourra donc progressivement construire des représentations symboliques des objets qui l'entourent grâce aux stimulations que fournissent les parents au cours des jeux avec objets, qui sont très fréquents dans nos cultures occidentales.

Les jeux parentaux autour des objets au cours de la deuxième année

Plusieurs auteurs ont étudié les jeux paternels avec les objets pour voir s'ils constituent des stimulations aussi pertinentes que celles des mères. Notons que le langage parental n'est que modérément présent dans les stimulations parentales précoces, les représentations symboliques des objets passant essentiellement par des actes éventuellement accompagnés de discours. Les principaux résultats qui émanent de ces travaux montrent d'une part, que les pères s'engagent plus que lès mères dans des interactions physiques et stimulantes non médiatisées par les objets, cependant que les mères instaurent plus volontiers des jeux exploratoires centrés sur l'objet. Selon Power (1985), les jeux physiques témoignent de la difficulté des pères à focaliser l'attention des jeunes enfants sur les objets, puisqu'ils y ont recours en cas d'échec de focalisation. D'autre part, les mères réalisent plus de jeux symboliques de type faire-semblant que les pères, de même qu'elles interfèrent moins que les pères avec l'intérêt manifesté par l'enfant vis-à-vis d'un objet: les mères sont plus efficaces que les pères dans la focalisation de l'attention de l'enfant sur un objet. Ces mêmes auteurs assignent donc aux mères un rôle essentiel dans la formation des représentations symboliques liées aux objets, de même qu'ils trouvent que les jeux maternels et paternels sont très ressemblants.

Jeux conventionnels et jeux non conventionnels

De notre côté, nous nous sommes demandés si la procédure expérimentale utilisée par les différents auteurs ne pouvait constituer un biais dans l'étude des jeux parentaux en direction des jeunes enfants. En effet, les objets proposés aux parents (téléphone, grille-pain démontable, service à thé, etc...) favorisent des utilisations stéréotypées et canoniques des objets. Nous avons donc choisi de proposer aux sujets observés un matériel composé d'objets traditionnels (ours en peluche avec un pullover, balle, assiettes en plastique) et d'objets plus polyvalents (éponges cubiques de couleur, chips en polystyrène, baguettes chinoises de longueurs différentes), permettant des utilisations variées (Labrell, 1996).

Les jeux parentaux ont été contrastés en fonction de leur degré de conventionalité. Ainsi, les jeux conventionnels consistent soit en des associations fonctionnelles d'objets d'une même catégorie (empilements d'éponges) soit en des jeux de faire-semblant qui en impliquent plusieurs (donner à manger à la poupée). Les jeux non conventionnels sont soit des jeux de création, au cours desquels le parent détourne l'utilisation traditionnelle de l'objet en vue de créer un petit spectacle (remplir le pull

de l'ours avec les chips de polystyrène). Les jeux non conventionnels sont également constitués par des jeux de récréation, équivalents des jeux physiques traditionnellement étudiés, sauf que les jeux de récréation impliquent un objet.

Les résultats montrent d'abord qu'il existe une grande ressemblance entre les stimulations paternelles et maternelles en termes de représentations symboliques liées aux objets. Ainsi, les deux parents réalisent majoritairement des associations conventionnelles d'objets au cours desquelles ils procèdent à de nombreux étiquetages (« les éponges ») qui qualifient souvent les propriétés de ces objets (« elles sont toutes douces, tu sens? »). Mais les stimulations parentales se présentent également sous forme de jeux non conventionnels, tels les jeux de création qui bousculent parfois les conventions établies jusqu'alors. Nos résultats montrent que les pères fournissent plus ce type de stimulations que les mères. En particulier, les jeux de création sont davantage le fait des pères que celui des mères.

Jeux des enfants

De leur côté, les jeux des enfants ont été évalués en fonction du type de symbolisme qu'ils véhiculent. On distingue traditionnellement (Belsky & Most, 1981; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994) des actions de jeux les moins symboliques aux actions de jeux les plus symboliques: les explorations, les regroupements d'objets (collections, empilements), les associations non conventionnelles (coiffer l'ours avec une assiette), les associations conventionnelles (mettre une soucoupe sous une tasse), et le faire-semblant (donner à boire à la poupée).

Nos résultats montrent d'abord que les enfants réalisent des jeux de même niveau avec chaque parent. Ensuite, les jeux majoritairement réalisés par les enfants sont des explorations des objets, ce qui est conforme à leur jeune âge.

La distanciation parentale dans les actes et le discours relatifs aux objets

La distanciation

C'est Sigel (1982, 1993; Sigel et coll., 1987) qui a conceptualisé la notion de distanciation (*distancing*) pour rendre compte du niveau d'abstraction du discours parental relatif aux objets, et aux actions liées aux objets, de façon à activer certaines compétences représentationnelles chez l'enfant d'âge scolaire. Trois principaux niveaux de distanciation sont généralement

considérés, de la demande cognitive la moins élevée à la demande cognitive la plus élevée. Le *bas* niveau de distanciation correspond à une centration sur l'objet présent et focalise l'attention de l'enfant sur les caractéristiques perceptives directement accessibles (*cf.*: « regarde ce beau livre ») ou sur la dénomination (*cf.*: « C'est le livre de Cendrillon »). Le niveau *moyen* de distanciation correspond à un ancrage sur l'objet présent de même qu'à une extrapolation sur un objet connu par l'enfant (*cf.*: « Tu te rappelles de tes chaussures trop petites? »). La distance à l'objet est alors plus grande et sollicite de la part de l'enfant un travail de comparaison et d'interprétation. Enfin, le *haut* niveau de distanciation favorise la mise en place de processus cognitifs d'inférence ou d'évaluation, puisque le discours est complètement distant de l'objet présent. L'énoncé correspond, par exemple, à la mention des transformations possibles (*cf.*: « Comment pourrait-on changer un carrosse en citrouille? »), ou à la suggestion d'alternatives (*cf.*: « Si le prince n'était pas venu à cheval, il aurait pu venir à pied »). Le modèle de Sigel fait l'hypothèse que plus les enfants font l'expérience de demandes cognitives de haut niveau de distanciation, plus ils développent des systèmes de représentation élaborés. Cette hypothèse a pu être vérifiée au travers de nombreuses recherches sur des enfants d'âge scolaire (Sigel, 1993).

La distanciation parentale face à l'enfant de 30 et 42 mois

De notre côté (Labrell, Deleau & Juhel, sous presse), nous avons étudié les discours des pères et des mères d'enfants entre deux ans et demi et trois ans et demi, afin de voir d'une part, si l'âge de l'enfant ou le sexe du parent a une influence sur le langage parental en terme de niveau de distanciation. D'autre part, on a recherché s'il existe un lien entre la distanciation parentale et l'activité symbolique de l'enfant.

Nos résultats montrent d'abord que la distanciation parentale est sensible à l'âge puisque le bas niveau de distanciation est plus fréquent dans le discours adressé aux enfants de 30 mois, alors que le haut niveau de distanciation est plus répandu en direction des enfants de 42 mois. L'âge est aussi un meilleur prédicteur de l'activité symbolique de l'enfant que la distanciation parentale.

La distanciation est également influencée par le sexe du parent puisque les pères adaptent moins que les mères leur discours à l'âge de l'enfant: contrairement à elles, ils utilisent le bas niveau avec la même fréquence à 30 et à 42 mois. Autrement dit, ils dénomment et décrivent autant les objets aux deux âges, alors que les mères vont progressivement diminuer cette focalisation sur l'objet présent pour évoquer des dimensions plus abstraites.

Ce résultat est cohérent avec d'autres issus de recherches sur le langage adressé à l'enfant et qui montrent que contrairement aux mères, les pères ont un niveau de complexité dans le discours aussi élevé avec des nourrissons de trois mois qu'avec des bébés de neuf mois (Kruper & Uzgiris, 1987). Du fait d'une possible moindre familiarité du niveau langagier de l'enfant, les pères semblent évoquer les objets de façon plus stéréotypée que les mères. Enfin, les résultats issus d'une analyse de régression montrent que la distanciation maternelle prédit mieux l'activité symbolique de l'enfant que la distanciation paternelle.

Le développement des catégories d'objets

Les représentations catégorielles chez les jeunes enfants

L'activité mentale de catégorisation des objets permet au jeune enfant d'appréhender le monde environnant dans toute sa complexité. En particulier, le niveau de base et la typicalité sont deux représentations privilégiées des objets que l'enfant prend en compte précocément (Rosch & al., 1976).

On a ainsi montré que dès 16 mois, l'enfant traite des objets du niveau de base (chat-fleur-bateau) puisque c'est le niveau le plus prégnant psychologiquement: il apporte beaucoup d'informations avec une charge cognitive minimale (Mervis & Crisafi, 1982). Ainsi, une tulipe est-elle d'abord considérée comme une fleur avant d'être appréhendée comme un végétal ou comme une tulipe. Les catégories d'objets concernent également les niveaux surordonné (animaux-végétaux-véhicules) et subordonné (siamois-tulipe-paquebot) qui sont acquis après le niveau de base, entre 18 et 24 mois selon les auteurs. Le premier niveau comporte des catégories aux exemplaires très différents les uns des autres, tels le renard et l'anémone de mer, par exemple, tous deux membres de la catégorie des animaux. Le niveau subordonné est le plus spécifique et comporte des exemplaires proches des exemplaires de niveau de base avec des attributs supplémentaires, tel le siamois, qui est un chat particulier de par son pelage et sa morphologie. Mais les catégories de niveau subordonné, riches en informations variées, sont plus faciles à confondre les unes par rapport aux autres: la tulipe et la rose rouge sont plus facilement assimilables l'une à l'autre qu'un chat gris et un chien gris.

De son côté, la typicalité concerne l'organisation horizontale des exemplaires d'une catégorie, sachant que chaque catégorie est représentée par un prototype qui est l'exemplaire le plus représentatif. Les exemplaires

typiques (rose), proches du prototype, sont plus facilement mémorisés que les exemplaires atypiques (l'orchidée) car ils véhiculent un maximum d'informations avec une charge mentale minimale. Autrement dit, les exemplaires typiques résument de façon économique la plupart des exemplaires de la catégorie. De leur côté, les exemplaires atypiques posent des problèmes aux jeunes enfants quand ils doivent désigner leur catégorie d'appartenance parce que ces exemplaires ont peu de traits caractéristiques de la catégorie, comme le pingouin pour la catégorie des oiseaux. Il apparaît ainsi que la typicalité d'un exemplaire a un effet sur la façon dont le sujet va le catégoriser.

Etayage parental de la catégorisation des jeunes enfants

Les travaux sur l'étayage de la catégorisation par les adultes, ont montré que ceux-ci utilisent préférentiellement les catégories de base face au jeune enfant de 2 ans (Blewitt, 1983). Les adultes adoptent des stratégies de simplification quand ils s'adressent aux jeunes enfants à partir d'images, puisque les termes du niveau de base sont plus employés que les termes subordonnés ou surordonnés, employés eux, en direction d'interlocuteurs adultes. On a montré plus récemment que cetté adaptation parentale est particulièrement observable au moment de l'explosion langagière de l'enfant, entre 17 et 22 mois, puisque les termes subordonnés sont alors davantage employés dans le discours adressé à l'enfant, alors qu'ils étaient très peu fréquents auparavant (Poulin-Dubois, Graham & Sippola, 1995). De leur côté, les surordonnées sont très faiblement évoquées en direction du jeune enfant, en raison de leur trop grande abstraction, exceptée la catégorie des animaux (Blewitt, 1983).

Néanmoins, peu de travaux se sont intéressés aux dénominations produites par des membres de la famille, exceptés ceux de Perez-Granados & Callanan (1997) sur les frères et soeurs et ceux de Labrell (1998; Labrell & Boutet-Blouin, à paraître) sur les pères.

Dénominations et descriptions parentales face à l'enfant de 3 ans

Trente-deux enfants de 30 et 42 mois ont été observés lors d'une tâche de dénomination d'images en présence de leur père et de leur mère. Vingt-cinq images représentant cinq catégories surordonnées (végétaux, vêtements, animaux, alimentation et batterie de cuisine) composées d'exemplaires de niveau de base (*cf.*: un arbre, un chat, une culotte) et de niveau subordonné (*cf.*: un dalmatien, une rose et un blue-jean) étaient à dénommer. Les énoncés parentaux ont été codés selon le type de catégories

dénommées (base, subordonnée[1]) et selon les descriptions d'objets. Celles-ci concernent la mention des caractéristiques physiques de l'objet, directement perceptibles, de même que des commentaires plus abstraits de mise en relation d'exemplaires d'une même catégorie.

Les résultats ont montré que si le sexe du parent n'a pas d'effet sur l'utilisation des catégories[2], il influe sur le type de description utilisée pour évoquer les objets d'une catégorie donnée. Ainsi, les mères se centrent moins que les pères sur les caractéristiques physiques des objets et sollicitent plus un raisonnement inférentiel permettant de relier entre eux les exemplaires d'une même catégorie: « la rose et la marguerite sont des fleurs parce qu'elles ont des tiges et des feuilles ». De leur côté, les pères, plus focalisés sur les caractéristiques directement observables des objets de niveau de base plus accessibles à l'enfant, contribuent au renforcement des connaissances de ce dernier. Cela étant, les objets considérés dans cette étude, comme dans celles menées sur les mères, sont essentiellement typiques. Une recherche plus récente s'est donc intéressée au discours parental selon la typicalité des objets, en direction d'enfants de 4 ans, tous scolarisés mais encore en phase de consolidation lexicale.

Enoncés parentaux en termes de catégories et de descriptions d'objets en direction de l'enfant de 4 ans

Vingt-deux enfants de 4 ans d'âge moyen ont été étudiés lors de l'interaction partagée avec chaque parent en présence d'un jeu de 24 images représentant des dessins d'objets de catégories et de typicalité différentes: quatre catégories surordonnées (animaux, végétaux, véhicules et mobilier) se subdivisant en exemplaires de base et de niveau subordonné typiques (le chat, la rose) et atypiques (le porc-épic, l'iris). Les énoncés parentaux ont été étudiés du point de vue de la catégorie utilisée (surordonnée[3], base, subordonnée), de même que des descriptions d'objets. Celles-ci peuvent concerner les caractéristiques physiques, de même que les recontextualisations qui font référence aux connaissances familières à l'enfant (*cf.*: « tu te rappelles des iris de notre jardin? »). Les descriptions consistent aussi en des informations générales de type encyclopédique (*cf.*:« les porcs-épics vivent en Afrique »).

1 Au vu des données en la matière, nous n'avions pas d'attentes particulières relatives à la production parentale de surordonnées, qui sont émises plus tardivement.

2 Aux deux âges, 70% des dénominations portent sur les catégories de base. Par ailleurs, l'âge n'a pas d'effet sur les descriptions parentales.

3 Au vu de l'âge de l'enfant, il nous a paru possible d'envisager la production de catégories surordonnées par les parents.

Les résultats montrent d'abord qu'aucun parent ne dénomme jamais le niveau surordonné des catégories, exceptés les animaux. En outre, si les catégories de base et les subordonnées sont autant utilisées en moyenne par les deux parents, il apparaît que la répartition selon les catégories est différente pour chaque parent: les mères dénomment autant les catégories de base que les subordonnées alors que les pères dénomment plus celles de niveau de base. Par contre, la typicalité des objets n'affecte pas la dénomination des parents au contraire de la description: les objets atypiques sont plus décrits que les objets typiques, surtout du point de vue perceptif et des fonctions générales. La description est également sensible au sexe parental puisque les mères décrivent plus les objets que les pères, en particulier d'un point de vue général, plus abstrait. Ceux-ci réalisent plus de recontextualisations qui ramènent l'objet présent à une situation familière déjà vécue.

Apports paternels et maternels aux représentations symboliques et catégorielles des jeunes enfants

Si l'on veut résumer les caractéristiques des apports parentaux quant aux représentations symboliques et catégorielles des enfants, il faut considérer les facteurs « âge de l'enfant », « sexe du parent » et « contexte (langagier/non langagier) ».

Ainsi, les pères comme les mères fournissent dans la deuxième année des stimulations globalement ajustées au niveau de l'enfant: ils étiquettent les objets désignés et fournissent des indications, principalement en actes, sur les utilisations conventionnelles qui peuvent en être faites. Par contre, les pères se distinguent des mères puisqu'ils fournissent plus qu'elles des stimulations non routinières et moins conventionnelles susceptibles sinon de déstabiliser les connaissances de l'enfant, du moins d'ouvrir le champ des possibles en provoquant un plus grand voyage dans la Zone Proximale de Développement.

Au cours des troisième et quatrième années et dans des situations plus strictement langagières, les apports respectifs restent très proches, même si des différences se dégagent à nouveau mais se dessinent dans un autre sens. Ainsi, il apparaît que si les deux parents adaptent l'abstraction de leur discours à l'âge de l'enfant, comme en témoigne la recherche sur la distanciation, les pères proposent avec la même fréquence des énoncés de bas niveau aux enfants de 30 et de 42 mois. Dans la sphère plus proprement langagière, les pères apparaissent ainsi moins ajustés que les mères au niveau de développement atteint par l'enfant.

En matière de dénomination et de description d'objets de catégories différentes, les résultats confirment qu'il est pertinent de distinguer les pères et les mères. En effet, celles-ci témoignent d'une plus grande adaptation au niveau langagier atteint par l'enfant, en particulier dans leur dénomination des catégories subordonnées. Du point de vue des descriptions des objets, on note que les pères fournissent des informations moins abstraites que les mères puisqu'ils recontextualisent beaucoup leurs énoncés alors que les premières focalisent leur discours sur les caractéristiques perceptives et générales des objets, de façon à promouvoir un savoir encyclopédique.

Cela étant, comme l'âge est un meilleur prédicteur de l'activité symbolique de l'enfant que le niveau de distanciation parentale, et que la distanciation maternelle est elle-même plus liée à l'activité symbolique de l'enfant que celle du père, les voies d'influence des contributions parentales au développement de la cognition de l'enfant demeurent sinon obscures, du moins indirectes. Une analyse des corrélations croisées entre stimulation parentale à un âge donné et niveau des représentations ultérieures des mêmes enfants pourrait renseigner sur le sens des effets des stimulations parentales.

Bibliographie

Belsky, J., & Most, R.K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free-play behavior. *Developmental Psychology, 17*, 630-639.

Blewitt, P. (1983). Dog versus collies: vocabulary in speech to young children. *Developmental Psychology, 19*, 602-609.

Bruner, J. (1991). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire*. Paris: PUF.

Kruper, J.C., & Uzgiris, I.C. (1987). Fathers' and Mothers' Speech to Young Infants. *Journal of Psycholinguistic Research, 16 (6)*, 597-615.

Labrell, F. (1995). Interactions père-bébé et incidence sur le développement cognitif précoce. In M. Robin, I. Casati, & D. Candilis-Huisman (Eds), *La construction des liens familiaux pendant la première enfance*. Paris: PUF.

Labrell, F. (1996). Comment solliciter l'autonomie dans la deuxième année ou l'interaction de tutelle précoce parent-enfant. *Enfance, 4*, 447-464.

Labrell, F. (1998). Descriptions parentales des catégories d'objets en direction des jeunes enfants. *Revue de Psychologie de L'Education*, tome 3, 53-71.

Labrell, F., & Boutet-Blouin, C. (à paraître). Dénomination et description des objets selon la catégorie et la typicalité: discours paternel et maternel en direction de l'enfant de 4 ans. *Numéro spécial de Psychologie Française sur le Traitement des propriétés des objets*.

Labrell, F., Deleau, M., & Juhel, J. (sous presse). Fathers' and Mothers' Distancing Strategies Towards Toddlers, *International Journal of Behavioural Development*.

LeChanu, M., & Marcos, H. (1994). Father-Child and Mother-Child Speech: A perspective on parental roles. *European Journal of Psychology of Education, vol IX (1)*, 3-13.

Mervis, C.B., & Crisafi, M.A. (1982). Order of acquisition of subordinate, basic and superordinate level categories. *Child Development, 53*, 258-266.

Perlmann, R.Y., & Gleason, J.B. (1993). The neglected role of fathers in children's communicative development. *Seminars in speech and language, vol.14(4)*, 314-324.

Piaget, J. (1935). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Poulin-Dubois, D., Graham, S., & Sippola, L. (1995). Early lexical development: the contribution of parental labelling and infants' categorization abilities. *Journal of Child Language, 22*, 325-343.

Power, T.G. (1985). Mother- and father-infant play: a developmental analysis. *Child Development, 56*, 1514-1524.

Rosch, E., Mervis, C.B., Gray, W., Johnson, W., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology, 8*, 382-439.

Sigel, I.E. (1982). The relationship between parental distancing and the child cognitive behavior. In L.M. Laosa, & I.E. Sigel (Eds.), *Families as Learning Environments for Children.* (pp.47-88). New York: Plenum.

Sigel, I.E., Flaugher, J., LaValva, R., & Redman, M. (1987). *Manual for parent-child and family interaction observation schedule.* Princeton: Educational Testing Service.

Sigel, I.E. (1993). The centrality of a distancing model for development of representational competence, In R.R. Cocking, & K.A. Renninger (Eds), *The development and meaning of psychological distance.* (pp. 145-158). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Tamis-LeMonda, M.H., & Bornstein, M.H. (1994). Specificity in Mother-Toddler Language Play Interactions across the second year, *Developmental Psychology, 30(2)*, 283-292.

Vygotsky, L.S. (1931/1978). Internalization of higher psychological functions. In *Mind in Society.* Cambridge: Harvard University Press.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 93-108

De la variation de l'étayage logopédique comme outil thérapeutique

Douchka Gaillard
Centre Logopédique et Pédagogique, Lausanne
UER d'orthophonie, Université de Neuchâtel

In a recent research work, we observed that the speech and language therapists' scaffolding to Alzheimer disease victims are influenced by three factors: the type of discourse in which it occurs, the patients' language abilities, and the therapists' personalities.

In this article we will first examine how we can determine different levels of help to our patients, and how we can intentionally diversify parameters within each level, how we can vary our scaffolding strategies. Secondly, we will investigate the fuzzy borders between the concern for an efficient coaching and the concern for a human therapeutic relationship.

Introduction

Nous avons abordé l'étayage dans un mémoire de diplôme de logopédie (Gaillard, 1997) qui tentait de répondre à la problématique suivante: « quelle(s) stratégie(s) mettre en oeuvre en tant qu'interlocuteur du sujet atteint de démence de type Alzheimer pour lui permettre d'actualiser certaines capacités langagières (et/ou communicatives) que nous n'observons pas nécessairement dans tout contexte d'interaction »?

Nous commencerons par présenter brièvement le cadre de cette recherche, même si le propos de cet exposé ne concernera pas précisément les résultats obtenus dans ce travail. Cependant ils sont d'un côté à la base de notre réflexion actuelle se centrant sur la variation de l'étayage et d'un autre côté cette réflexion sera illustrée par des extraits du corpus recueilli alors.

Les références théoriques dont nous disposions pour aborder la problématique étaient issues d'une part de la neuropsychologie, pour tous les aspects concernant la démence et les énormes troubles de langage qui en résultent (troubles que l'on désigne souvent par « incohérence discursive »). D'autre part, et c'est quelques-uns de ces éléments théoriques que nous développerons ici, nous nous intéressions particulièrement aux apports d'une psychologie du langage issue de l'interactionisme social (Vygotsky, 1936/1985). En premier lieu la perspective externe développée par Bronckart et al.

(1985) dans *Le modèle de fonctionnement des discours* nous renseignait sur l'influence du contexte (dont un des paramètres n'est autre que l'interlocuteur) sur tout discours et sur ce dernier lui-même (décrit alors plus précisément comme type de texte). De précieux outils pour réfléchir aux interactions logopédiste-patient nous étaient en second lieu procurés par une série de travaux sur les situations asymétriques, sur les *interactions de guidage-tutelle*, que ce soit dans le cadre du développement cognitif de l'enfant (pour exemples: Bruner (1983), Winnykamen (1990), de Weck et al. (1996), de Weck et al. (1995) ou dans un contexte d'acquisition (interactions didactiques par exemple, ou conversations exolingues (Matthey, 1996)).

L'hypothèse qui a guidé notre travail était que les stratégies d'étayage logopédique varieraient en fonction de trois facteurs contextuels interdépendants: le genre discursif dans lequel elles s'insèrent, les capacités langagières de l'interlocuteur du logopédiste, et les logopédistes eux-mêmes. Pour vérifier cette variation de l'étayage nous avons recueilli un corpus constitué d'interactions ayant lieu dans différentes conditions de production (« tâches discursives »), d'une part entre une patiente atteinte de démence de type Alzheimer et deux logopédistes (ce qui impliquait deux fois chaque tâche pour la patiente), et d'autre part entre une des deux logopédistes et un sujet contrôle. L'analyse des interactions s'est déroulée en deux temps: d'abord une analyse discursive générale, puis une analyse plus spécifique des questions des logopédistes comme marques de leur étayage, et donc de la variation de celui-ci.

Dans ce qui suit, nous aimerions dépasser le constat de cette variation pour nous focaliser sur sa nature; c'est-à-dire passer de la question « qu'est-ce qui fait varier l'étayage? » à « comment peut-il varier, comment *le faire* varier pour l'améliorer? ». La finalité de cette démarche devrait être que ce concept ne nous serve plus seulement à décrire a posteriori des stratégies mises en oeuvre, mais bel et bien à nous guider dans nos interventions logopédiques.

Notre objectif n'est pas de définir l'étayage en tant que tel. Précisons néanmoins que nous l'envisagerons d'abord comme « toute forme d'aide » que peut apporter le logopédiste (à divers niveaux, nous allons le voir tout de suite), mais que nous reviendrons ensuite sur cette définition globale en abordant ses limites.

L'étayage à divers niveaux de l'intervention logopédique

Afin de réfléchir à la variation de l'étayage, aux « différentes formes d'aide » que nous pourrions apporter à nos patients en tant que logopé-

distes, nous voudrions considérer divers niveaux formels d'intervention, allant hiérarchiquement du plus global au plus local. Les deux premiers niveaux (modalités de prise en charge et situations d'interaction) seront abordés brièvement. Nous développerons davantage le troisième niveau (interactions discursives) puisque nous y présenterons le cadre théorique d'analyse du discours dont nous nous sommes servie dans notre mémoire de diplôme, et qui reste pour nous un outil précieux dans notre pratique. Le dernier niveau (prises de parole) sera envisagé essentiellement au travers des questions des logopédistes, toujours en lien avec le travail effectué.

Niveau 0: Modalités de prise en charge et cadre thérapeutique

Les modalités de prise en charge logopédique et le cadre thérapeutique qui en découle constituent à notre avis le niveau le plus général, le plus global dans le cadre duquel nous pouvons considérer l'étayage. C'est en effet ici que se définit la première forme d'asymétrie dans le rapport logopédiste-patient, de déséquilibre socio-culturel (et/ou cognitif) entre un soignant et son patient.

— D'une part il s'agit de nous interroger sur l'indication même d'un traitement (suivant l'évaluation des capacités langagières[1]), qui d'une certaine manière consiste en un « engagement à l'étayage » de la part du logopédiste. La visée générale de cet étayage varie selon la population prise en charge: développement des capacités langagières pour l'enfant, récupération quand il s'agit d'une pathologie acquise (par exemple les aphasies) ou préservation des capacités quand il y a détérioration cognitive progressive (démences).

— D'autre part, la définition (puis la variation explicite) du cadre thérapeutique passe par l'attribution de valeurs aux paramètres contextuels des mondes physique et socio-subjectif: temps (moment, durée, fréquence) et lieu des séances, interlocuteurs (pairs) présents ou non.

Niveau 1: Situations d'interaction et activités langagières

A un niveau de rang inférieur l'étayage peut être envisagé à travers la création et la définition de **situations d'interaction** variées. Celles-ci se caractérisent avant tout par la proposition (et la négociation) d'**activités langagières**[2] adaptées au patient, c'est-à-dire d'activités dans lesquelles il

1 Toute forme d'étayage repose avant tout sur une connaissance approfondie des capacités langagières du patient, et de leur variation selon divers facteurs (notamment selon les conditions de production).

2 Le concept d'**activité** est au centre de l'interactionisme social. « Produite par des organismes concrets, se déroulant dans des situations collectives ou individuelles,

ne se sente pas complètement démuni, mais lui demandant par ailleurs certains « efforts cognitifs » qui pourront être étayés par le logopédiste. Précisons que les situations envisagées ici se déroulent toutes entre deux interactants dans une modalité orale.

Concernant les interventions auprès d'un enfant, nous viserons ainsi des situations d'interaction appartenant à sa **zone proximale de développement** (Vygotsky, 1934/1978)[3]. Reprenant ce concept, Bruner (1983) décrit sous le terme de **formats** ces interactions « qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel » (p. 288).

Mais lorsque l'on aborde la variation des activités langagières dans le but d'un étayage plus spécifique à chaque patient, il est nécessaire de se doter de « concepts-outils » permettant d'étudier la nature de cette variation. Ainsi pour décrire plus précisément une activité langagière, nous pouvons la situer dans un contexte (ce que nous avons fait plus haut en en abordant le cadre), mais aussi en déterminer le **but** ainsi que le **monde discursif** auquel elle se rattache.

— Le but est exprimable en terme d'intention de communication visée par la conduite langagière. Bronckart et al. (1985) en retiennent quatre types fondamentaux: informer (transmettre des connaissances, des impressions, etc.), clarifier (un problème, une question, notamment en exposant des relations, une argumentation), activer (faire agir) et créer un contact. Dans notre pratique, la variation des activités que nous proposons peut dès lors s'inscrire dans une variation explicite de leur but.

— Le concept de monde discursif renvoie quant à lui à un monde virtuel créé par l'activité langagière en raison de sa nature sémiotique[4].

l'activité oriente le sujet dans le monde des objets; elle le place dans une réalité objective, en même temps qu'elle transforme cette réalité en forme subjective (ou mentale) » (Bronckart et al., 1985, p. 10). Une activité se réalise à travers un certain nombre d'**actions** (« sous-tâches ») orientées par des **buts** et composées d'**opérations** qui se présentent comme des instruments à l'appui de ces buts.

3 Cet auteur la définit comme la « distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes assisté par l'adulte » (cité par Bruner, 1983, p. 287).

4 Bronckart (1996) précise que « ces mondes sont des systèmes de coordonnées formelles, qui d'une part sont radicalement « autres » que les systèmes de coordonnées des mondes représentés dans lesquels se déploient les actions d'agents humains, mais qui d'autre part doivent exhiber le type de rapports qu'ils entretiennent avec ces mondes de l'activité humaine » (p. 153).

> Bronckart décrit quatre mondes discursifs (voir tableau), obtenus par la combinaison de deux distinctions. Dans un premier temps on peut distinguer des mondes relevant de deux ordres différents: les mondes de l'ordre du RACONTER, ceux de l'ordre de l'EXPOSER. Dans les premiers, les coordonnées organisant le contenu thématique sont présentées comme disjointes des coordonnées du monde ordinaire de l'activité langagière. Alors « les représentations mobilisées à titre de contenu renvoient à des faits passés et attestés (de l'ordre de l'Histoire), à des faits à venir, à des faits plausibles ou purement imaginaires, et leur organisation doit s'ancrer à une origine spatio-temporelle qui spécifie le type de disjonction opéré » (Bronckart, 1996, p. 154). Quand les représentations mobilisées dans l'interaction ne s'ancrent à aucune origine spécifique elles réfèrent alors aux coordonnées de l'activité langagière en cours (elles y sont conjointes), et on ne va pas chercher à raconter des faits, mais plutôt à les exposer, les montrer. Dans un deuxième temps, au sein de ces deux ordres, s'effectue un choix du degré d'implication (ou d'autonomie) des paramètres de la situation matérielle de production.

Nous reviendrons plus loin (niveau 2) sur ces quatre mondes discursifs, en nous attardant sur les formes linguistiques qui les sémiotisent (et par là même les attestent). Illustrons pour l'instant l'application pratique de ce cadre théorique par la description de deux conditions de production utilisées dans notre travail d'analyse d'interactions discursives avec une patiente atteinte de démence de type Alzheimer.

Deux situations d'interaction: Le Petit Chaperon Rouge et Le Jour du Mariage

Relevons d'abord un certain nombre de caractéristiques communes à ces deux conditions de production. Ces deux activités langagières se déroulent dans le même lieu, à savoir un bureau à l'intérieur d'un bâtiment hospitalier. Les interlocuteurs présents sont deux femmes, l'une logopédiste, l'autre patiente souffrant de démence de type Alzheimer. Elles se sont déjà rencontrées à plusieurs reprises, dans le cadre de séances à visée thérapeutique qui impliquent une asymétrie de leurs positions relative à leurs statuts et capacités langagières. La durée des interactions n'est pas fixée au préalable, et pour celles-ci aucun matériel n'est nécessaire. Enfin le but de ces activités langagières est commun: il s'agit d'amener la patiente, dans un monde de l'ordre du RACONTER, à la production d'un discours qui informe la logopédiste d'un certain contenu.

Les différences entre ces deux activités concernent essentiellement les éléments de contenu à aborder. Dans la première condition il devrait être question du conte du Petit Chaperon Rouge, ce qui implique un rapport de mise à distance du référent avec création d'une origine de type fictionnel à partir de laquelle les événements, qui ne concernent pas les interlocuteurs, peuvent être racontés. Dans la deuxième condition les événements concernent par contre directement la patiente (et sont inconnus de la logopédiste par opposition au Petit Chaperon Rouge) puisqu'il s'agit pour elle de raconter le jour de son mariage, expérience passée, pouvant être datée par rapport au moment de production.

Niveau 2: Interactions discursives

La distinction que nous opérons entre le niveau de l'activité langagière et celui de l'interaction discursive peut paraître artificielle tant ce dernier est lié aux conditions de production. Si nous nous situons malgré tout sur un autre plan, c'est que nous passons ici à celui des observables, celui des textes effectivement produits. De plus gardons à l'esprit que pour une activité langagière proposée, pour une condition de production donnée, il reste toujours aux interlocuteurs le choix, la décision stratégique entre divers possibles.

Bronckart (1996) propose de saisir les formes linguistiques sous deux angles:

— Le premier concerne les opérations psychologiques qui sous-tendent les productions, et aboutit à l'élaboration des **architypes** correspondant aux mondes discursifs décrits plus haut. Ces quatre entités abstraites, ou « constructs », sont présentées dans un tableau à double entrée qui combine les distinctions opérées dans la création des quatre mondes discursifs:

Les architypes discursifs (Bronckart, 1996)		Coordonnées générales des mondes	
		Conjonction EXPOSER	Disjonction RACONTER
Rapport à l'acte de production	Implication	***DISCOURS INTERACTIF***	***RECIT INTERACTIF***
	Autonomie	***DISCOURS THÉORIQUE***	***NARRATION***

— Plus concrètement, les productions discursives peuvent être saisies sous un deuxième angle, celui des **types linguistiques**, c'est-à-dire des marques linguistiques qui y sont effectivement attestables. A ce niveau Bronckart cherche à mettre en évidence les **configurations d'unités** caractéristiques de chaque type, afin de pouvoir le reconnaître et le différencier des autres. Ces « enveloppes linguistiques » nous intéressent particulièrement, car elles nous renseignent sur les unités que l'on peut attendre dans l'actualisation d'un architype, c'est-à-dire dans un monde discursif donné ou encore pour une activité langagière proposée.

Reprenons sous cet angle les deux conditions de production envisagées plus haut:

Le Petit Chaperon Rouge: un discours de type NARRATION

De par son rapport disjoint au monde et son rapport autonome à la situation de production, ce discours pourrait se caractériser en surface entre autres par les éléments suivants: la création d'une origine (par exemple « il était une fois ») qui sert dans le texte de référence aux organisateurs temporels (« plus tard, dans l'après-midi »); les verbes sont plutôt conjugués à l'imparfait et au passé simple (sous-système de temps de

> l'Histoire) (« alors qu'il s'apprêtait à quitter le bois, un loup surgit ») — ou au présent et à l'imparfait dans une narration orale –; et seuls des pronoms de 3e personne sont employés (avec création de chaînes anaphoriques pronominales et nominales); absence de pronoms et adjectifs de 1re et 2e personne du singulier et du pluriel.
>
> *Le Jour du Mariage: un discours de type RECIT INTERACTIF*
>
> Cette condition de production se distingue de la précédente par son rapport impliqué à la situation d'interaction à laquelle il est fait référence dans le texte: la création d'une origine impose une distance entre les événements racontés et le moment de la production («il y a cinquante ans »), et les organisateurs temporels réfèrent à celui-ci; les temps des verbes le plus souvent observés sont le passé composé et l'imparfait (« alors que je m'apprêtais à sortir de l'église, un ami m'a appelée »); et, concernant les marques de personne, sont présents des pronoms et adjectifs de 1ère et de 2ème personne du singulier et du pluriel renvoyant aux protagonistes de l'interaction verbale, et éventuellement de 3e personne.

A propos de ce modèle, deux remarques s'imposent. La première concerne l'influence des **modalités orales et dialogales** caractérisant les productions qui nous intéressent ici. D'un côté Bronckart (1996) précise que ces « variantes de situation de production (monologal/dialogal et oral/écrit) ne constituent que des facteurs secondaires, qui ne remettent en cause ni la définition des types ni la description de leurs unités spécifiques » (p. 189). Mais d'un autre côté, les types de la NARRATION et du DISCOURS THEORIQUE sont décrits dans ce modèle comme *généralement* écrits et monogérés; et le type qui correspondrait ainsi le mieux à une interaction logopédiste-patient serait le DISCOURS INTERACTIF, *se soutenant* d'un monde de l'EXPOSER avec implication des paramètres de la situation de production, décrit comme suit par Bronckart:

> *Les configurations linguistiques du type du DISCOURS INTERACTIF*
>
> Interaction marquée par des tours de parole dans les formes dialoguées, ainsi que par la présence de nombreuses phrases interrogatives, impératives et exclamatives. On y relève de nombreuses unités renvoyant soit à certains objets accessibles aux interactants, soit à l'espace ou au temps de l'interaction: ostensifs (« ceci »), déictiques spatiaux, déictiques temporels. Les temps des verbes les plus utilisés sont le présent et le passé composé, avec une forme de futur simple (« demain je vais continuer ceci ici»). Ce type de discours est aussi marqué par des renvois directs aux protagonistes de l'interaction (nom propre, pronom et adjectif de 1re et de 2e personne), etc.

L'analyse des corpus recueillis dans les entretiens cliniques met en évidence deux aspects: d'une part les dialogues recueillis sont **hétérogènes**, c'est-à-dire qu'ils ne s'inscrivent pas dans un seul type linguistique. Mais d'autre part, et ce sera notre deuxième remarque, si l'on affine notre étude en nous intéressant à une unité d'analyse de rang inférieur, celle des **segments de discours,** nous pouvons les décrire selon les quatre types proposés par Bronckart. Il y a alors enchâssement, ou intégration d'un (ou de plusieurs) type(s) mineur(s) dans un type majeur.

Dans l'extrait[5] qui suit, issu du Petit Chaperon Rouge, nous voyons ainsi comment, des courts segments comportant les marques du discours de type NARRATION (soulignés *en italique*) tentent de s'insérer dans un DISCOURS INTERACTIF:

> -t25: vous êtes fâchée // vous êtes fachée ? -P25: pas fâchée mais ça m'est- intéresse pas et puis j'vais pas la raconter pour faire quoi ? -t26: parce que moi ça m'intéresserait que vous puissiez m'la raconter -P26: ça? -t27: ça m'intéresserait moi -P27: ouais peut-être -t28: que vous puissiez m'la raconter /5/ est-ce que très grossièrement vous pourriez donner quelques éléments? / est-ce que vous pourriez dire des choses même très: très vagues ? -P28: /7/ ça j'peux pas vous dire -t29: *ça parlait d'quoi ?* -P29: *// oh ben c'est l'histoire du Petit Chaperon Rouge tout l'monde la connaît* -t30 : *oui mais ça parlait de quoi ?* -P30: *oui mais c'est d'abord qui vivait à Paris: c'qui s'passait* oh pff -t31: ouais: -P31: oui bon ben pis après ? -t32: *donc:* -P32: quelle importance est-ce que ça a ? ça n'a aucune importance -t33: ben ça m'intéresse -P33: oui -t34: *donc i' vivaient à Paris et puis ?* -P34: *// oui: // c'était la vie d'Paris ou bien des: / des rencontres oh pff* -t35: *des rencontres* -P35: j'vais pas perdre mon temps à raconter des beufferies voilà -t36: *y'avait des rencontres* -P36: j'rater mon train -t37: vous pensez qu'ce sont des beufferies ? -P37: oui alors

Avant de revenir plus précisément à ce qui nous intéresse dans cet exposé, la variation de l'étayage, nous voudrions encore évoquer un dernier aspect concernant le niveau des interactions discursives, celui de **la planification** des types de discours. A ce propos, Bronckart (1996) distingue une planification conventionnelle (correspondant à des prototypes de séquences[6]) par laquelle les événements sont organisés en phases, d'une planification non conventionnelle qui s'actualiserait sous la forme d'un script ou d'une schématisation. Même si ces différentes formes de planification n'entretiennent pas de lien direct avec le type de discours, il existe cependant certaines régularités qui nous intéressent, puisqu'elles font partie de ce que nous pouvons attendre comme caractéristiques d'une production. Ainsi par exemple la planification dans l'ordre du RACONTER peut se faire selon trois modalités (illustrées partiellement plus loin par des exemples):

— ***Séquence narrative prototypique:*** Cinq phases majeures dont l'ordre de succession est obligé: situation initiale, complication, actions, résolution et situation finale; et deux autres phases dont la position est libre: évaluation et morale qui relèvent d'une prise de position du narrateur à l'égard de l'histoire narrée.

---

5 Dans nos transcriptions nous avons utilisé « t » ou « T » pour les thérapeutes (selon la logopédiste) et « P » pour la patiente. Nous gardons dans ces extraits les numéros de tour de parole issus de l'interaction complète. Les pauses sont indiquée en secondes: / pour une seconde, // pour deux, et /n/ pour n secondes. Les « XXX » indiquent des segments incompréhensibles.

6 Bronckart reprend les cinq prototypes proposés par Adam (1992): les séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale, auxquelles il ajoute un sixième prototype: la séquence injonctive.

— ***Séquence descriptive prototypique*:** Différentes phases ne s'organisant pas selon un ordre linéaire obligé, mais se combinant et s'emboîtant hiérarchiquement les unes dans les autres. Trois phases majeures: la signalisation généralement par un thème-titre de la description (ancrage), l'énumération des différents aspects du thème-titre (aspectualisation) et l'assimilation des éléments décrits à d'autres (mise en relation).

— ***Script*:** Organisation linéaire dans laquelle les événements et/ou actions constitutifs de l'histoire sont simplement disposés en ordre chronologique.

La présentation de cette perspective discursive enrichit notre réflexion à propos de la variation de l'étayage sur au moins trois points:

— Cette dernière peut d'abord s'effectuer au travers de la variation des types de discours, déjà évoquée lorsque nous parlions de variation des activités langagières. De Weck (1997), dans un article sur l'évaluation des capacités langagières, précise: « les activités langagières doivent être réfléchies en termes de genres de discours à produire et donc de types de capacités qui doivent être actualisées» (p. 13). D'un point de vue développemental, chaque type de discours fait l'objet d'un apprentissage spécifique, et nous pouvons donc, dans notre pratique, choisir de travailler explicitement sur un de ces types, partant de l'observation des capacités du patient dans ce genre de texte[7]. Certains types se présentent ainsi comme « plus accessibles » (constantes interindividuelles), mais peuvent aussi convenir mieux à certains patients (variation intra- et interindividuelle des capacités selon le genre).

— Ensuite, au sein d'une interaction discursive, l'étayage peut être envisagé comme la **co-construction** du discours. Reprécisons avec de Weck (1997) que « le dialogue ne constitue pas une forme de discours, mais un mode de gestion de la production discursive qui se réalise à plusieurs (polygestion, co-construction), s'opposant à la monogestion, c'est-à-dire à la gestion assurée par le seul locuteur » (p. 12). Dans une interaction logopédiste-patient de multiples degrés de « responsabilité énonciative » sont envisageables, entre le monologue du patient et l'inversion complète des rôles (i.e. le logopédiste se substituant au patient dans l'activité langagière)[8].

Ainsi, lorsque nous demandons la narration du Petit Chaperon Rouge à notre patiente, bien que ce type de discours soit généralement monologué, nous nous attendons à une

7 A titre d'exemple, relevons que Rosat (1995) s'intéresse spécifiquement au texte explicatif; ou Rosat (1996) à l'étayage dans un conte oral. Le dernier numéro de la revue *Langage et pratiques* (1998), concerne spécifiquement les écritures narratives.

8 Matthey (1996) décrit des formats interactionnels modulables tendant « vers la convergence des places énonciatives lorsque la difficulté de la tâche augmente, pour s'élargir et redonner des places distinctes aux interactants quand la difficulté est surmontable par l'enfant seul » (p.72).

polygestion du discours, d'une part en raison des difficultés de celle-ci, mais d'autre part ne serait-ce que par le caractère dialogal et oral de la situation de production. Dans notre analyse nous chercherons donc d'abord à voir si la narration est effectivement produite, et ensuite seulement à analyser la responsabilité respective des interlocuteurs dans cette production.

— Enfin, et toujours en lien avec le modèle de fonctionnement du discours que nous venons de présenter, l'étayage peut varier aussi en fonction du **niveau de fonctionnement langagier** sur lequel il porte. De Weck et al. (1996) proposent d'en distinguer trois: le recadrage, la planification et la textualisation du type de discours. Nous illustrerons par des exemple de notre corpus ces fonctions d'étayage plus loin, mais soulignons d'ores et déjà qu'il s'agit pour nous d'un point essentiel concernant sa variation, point sur lequel le logopédiste peut avoir véritablement une influence.

Toujours dans la condition de production de la narration, nous pouvons par exemple choisir de nous centrer sur la planification du discours, ou encore plus spécifiquement sur la mise en intrigue. Cette même situation d'interaction peut au contraire « servir » à un travail sur l'emploi du passé simple; ou encore sur les chaînes anaphoriques, etc.

Le choix du niveau de fonctionnement langagier qui sera étayé dépendra toujours évidemment des capacités du patient (par exemple et en caricaturant: plutôt « planification » avec un patient souffrant de démence, mais « textualisation » avec une personne aphasique); il s'agit surtout pour nous de ne pas travailler sur tous les plans en même temps.

Niveau 3: Interventions, prises de parole

A ce niveau, le plus « palpable », nous nous interrogeons sur les formes que prennent les stratégies étayantes dans l'interaction. Véritables traces d'une variation de l'étayage, trois principales stratégies discursives sont distinguées par de Weck et al. (1996):

— **Les reprises-répétitions** consistent en la répétition, sans modification, d'une intervention, d'un tour de parole, ou d'une séquence discursive antérieurement émis.

— **Les reformulations,** contrairement aux répétitions, impliquent une modification d'un énoncé qui est ainsi « paraphrasé ».

— **Les questions,** d'une manière générale, invitent l'interlocuteur « à traiter certains aspects du référent relevant d'un monde actuel ou imaginaire, qu'il n'a pas encore pris en considération » (*op. cit.*, p.10).

Dans notre travail de diplôme nous nous sommes intéressée plus spécifiquement aux **questions**, entre autres parce qu'elles représentaient environ 55% des prises de parole des logopédistes, et paraissaient ainsi être

leur stratégie d'étayage dominante (il est d'ailleurs intéressant de s'interroger sur la raison de la si faible occurrence des autres formes[9]).

Nous considérions alors comme questions toutes les phrases interrogatives, mais aussi tous les actes de questionnement marqués par une intonation montante en fin de segment. Les critères que nous avions retenus pour les classer étaient entre autres des critères formels et fonctionnels qui représentent aussi pour nous un lieu de variation de l'étayage: quel type de question, ou quel enchaînement de question poser pour aider au mieux un patient ?[10] Nous n'aborderons pas ici ces variables, mais revenons plutôt à travers des exemples (extraits des deux conditions de production déjà évoquées) sur les différents niveaux de fonctionnement langagier sur lesquels peut porter l'étayage, ici à travers l'acte de questionner.

— **La planification** est le niveau sur lequel portent le plus de questions étayantes (77%) dans notre corpus (ce qui n'est pas étonnant compte tenu des difficultés d'organisation du discours de la patiente). Relevons pour illustration deux formes de planification abordées par les logopédistes:

Planification de la séquence narrative du Petit Chaperon Rouge:

-T16: mh / et elle commence par le Petit Chaperon Rouge qui est tout habillé de rouge (situation initiale) (...) -T30: mhmh / et y'a un événement / assez tragique qui se passe à c'moment-là (complication) (...) -T38: et ce loup que fait-il / avec la grand-mère et le Petit Chaperon Rouge ? (résolution) (...) -T43: // et en fait l'histoire se termine avec (situation finale).

Planification du script du Jour du Mariage:

-t1: j'aurais eu encore une question à vous poser Madame // est-ce que vous auriez pu me parler du jour de votre mariage ? (...) -t9: mais comment ça s'est passé cette journée? -t12: mais le déroulement de la journée ? (...) -t76: hein hein donc un mariage y'a: / bon en général y'a d'abord la mairie / et puis ensuite y'a l'église -P76: ouais -t77: pis après l'église y'aurait quoi ?

---

9 Kerbrat-Orecchioni (1991) montre bien comment l'acte de questionnement est « un acte particulièrement « contraignant » pour l'interlocuteur, qu'il somme véritablement de réagir: la question est une sorte de *mise en demeure* » (p. 10).

10 Il est par exemple courant de penser qu'il est facile de répondre à une question alternative; l'exemple qui suit montre que dans une pathologie telle la démence d'Alzheimer, c'est loin d'être le cas:

-T34: (...) et: / là intervient un animal / une fois que le Petit Chaperon Rouge est chez sa grand-mère // l'animal intervient qui est cet animal? -P34: j'sais pas du tout -T35: / j'vous propose des choix hein est-ce qu'il s'agit d'un cheval d'un loup ou d'une souris? -P35: ou d'une? -T36: ou d'une souris / un cheval un loup ou une souris dans l'histoire du Petit Chaperon Rouge? -P36: plutôt du loup T37: oui c'est le loup hein? -P37: c'est la souris oui

— **Le recadrage du genre de discours** (13% des questions étayantes) peut consister comme dans l'exemple qui suit, à « ramener » la production vers un monde discursif impliqué, correspondant à celui attendu dans un RECIT INTERACTIF:

T2: j'aimerais que vous me racontiez euh: le jour euh de votre mariage est-ce que ça s'rait possible que vous me racontiez cet événement ? // comment s'est déroulé / le jour de votre mariage? (...)-P5: comme un vrai mariage -T6: comme un vrai mariage ouais et: comment ça s'passe alors un vrai mariage comment s'est passé *votre vrai mariage à vous*?

— **La textualisation,** troisième niveau de fonctionnement de l'étayage est très peu abordée dans les interactions recueillies (9% des questions étayantes). Relevons par exemple cette demande de clarification suivant un énoncé ambigu:

-t41: // donc le plus important pour vous c'est c'est l'église ou c'est la mairie? - P41: /3/ ça s'tient -t42: ça s'tient ? -P42: XX -t43: vous pensez qu'les deux sont importants? -P43: oui oui exactement

Etayages et/ou relation thérapeutique

Jusqu'à ce point de notre réflexion nous avons envisagé l'étayage comme « toute forme d'aide » que peut fournir le logopédiste à son patient. Dans cette perspective, toute intervention du logopédiste, à quelque niveau qu'elle se situe, pourrait être définie en terme de stratégie étayante. Nous allons dans ce qui suit revenir sur ce présupposé et tenter de montrer à travers deux exemples qu'il n'est pas soutenable, et comment tout ne peut et ne doit être considéré comme étayage, concept dont nous entrevoyons les limites.

Les questions phatiques

Dans l'analyse que nous avions faites des questions des logopédistes (Gaillard, 1997) nous les séparions d'abord en deux groupes selon leur rôle dans l'interaction:

— Les « **questions étayantes** » (dont nous avons donné des exemples plus haut) étaient celles qui contribuent directement à faire avancer l'activité discursive (au niveau du recadrage, de la planification ou de la textualisation) telle qu'elle est définie par la consigne.

— Les « **questions phatiques**[11] » qui s'y opposaient ont un rôle plus « large », se situant plutôt au niveau de la poursuite (voire de la

11 En analogie à la *fonction phatique* du langage, « par laquelle l'acte de communication a pour fin d'assurer ou de maintenir le contact entre le locuteur et le destinataire » (Dubois et al., 1994, p. 358).

sauvegarde) de l'interaction (*vs* réussite de la tâche)[12]. Le thème de ces questions phatiques pouvait s'éloigner considérablement du contenu attendu par la consigne (touchant par exemple des aspects concernant personnellement la patiente); et elles regroupaient ainsi des aspects relationnels de type préservation des faces[13].

Exemples de questions phatiques:

-t25: (...) vous êtes fâchée? (dans le Chaperon Rouge)

-T60: et de votre mariage ensuite est-ce que vous gardez un bon souvenir ?

Toutes conditions confondues, la répartition de ces deux groupes de questions étaient de l'ordre d'un tiers / deux tiers en faveur des questions étayantes. Mais ce que nous voudrions souligner ici est avant tout le rôle important que jouaient ces questions phatiques dans les interactions. Loin d'être « contre-étayantes », elles servaient véritablement d'appui à l'étayage, entre autres à travers la (re)négociation de la tâche (la patiente atteinte de démence s'y oppose fréquemment), ou venant ponctuer des séquences de questions étayantes, ou encore comme dans l'exemple suivant, exprimant le souci d'intercompréhension de la logopédiste:

-T18: cette petite fille elle traverse la forêt / et elle va trouver sa grand-mère -P18: ahah -T19:/est-ce que ça vous dit quelque chose? (...)-T25: (...) il y a une galette et du beurre pour sa grand-mère -P25: ah oui c'est ça -T26: mh / d'accord?

La dichotomie que nous établissions entre questions étayantes et phatiques peut d'ailleurs être remise en cause, tant elle relève parfois de l'interprétation subjective. Dans l'exemple qui suit, la première question de la logopédiste est considérée comme phatique, la deuxième comme étayante.

-T71: mh / est-ce que pour vous c'est une histoire triste ou une histoire heureuse? -P71: /4/ ça alors j'me rends pas compte -T72: mais le fait que le loup mange la grand-mère et la p'tite fille est-ce que ça vous paraît quelque chose de sympathique ou bien quelque chose de tragique?

Nous pensons aujourd'hui qu'il serait plus pertinent de distinguer (ici pour les questions des logopédistes) de multiples rôles s'échelonnant sur un continuum qui irait de la réussite de la tâche (production du discours attendu) à la sauvegarde de la relation thérapeutique malgré un échec de l'activité langagière.

---

12 Pour cette opposition nous nous inspirions librement d'une distinction faite par Pekarek (1992) entre « activité de guidage » et « travail relationnel » d'un interviewer, comme deux formes d'activités discursives mises en oeuvre concernant la gestion des rôles dans l'interview semi-directive de recherche.

13 Voir Goffman (1981).

Les régulateurs phatiques

Ces unités linguistiques de petite taille, ayant avant tout pour fin d'assurer ou de maintenir le contact entre les interlocuteurs, apparaissaient en très grand nombre dans le corpus. A propos de l'exemple qui suit nous ne pouvons à notre avis pas parler non plus véritablement d'étayage (ou alors d'un niveau de fonctionnement langagier sur lequel il porterait), les « hmhm » et autres « mh » de la logopédiste n'étant pas directement liés au type de discours à produire, à la tâche à réaliser, mais bel et bien « uniquement » (et c'est beaucoup!) à la poursuite de l'échange[14].

> T1: ...et aujourd'hui j'aimerais que vous me racontiez / l'histoire du Petit Chaperon Rouge -P1: oui -T2: **mh** est-ce que vous pouvez me raconter cette histoire? -P2: /5/ vous la connaissez ? -T3: j'la connais un peu mais j'aimerais bien que vous m'la racontiez vous-même -P3: ah l'histoire du Petit Chaperon Rouge? -T4: **hmhm** -P4: oui c'est m- c'est un peu mesquin T5: / allez-y toujours -P5: l'histoire si vous voulez -T6: **mhm** -P6: l'histoire d'un enfant / qui qui les parents s'occupent peu / alors qui va et vient et puis que: / qui: fait connaissance du Petit Chaperon Rouge alors bon il est tout fou d'joie et tout mais l'Petit Chaperon Rouge il est: hanté et puis: par le: comment est-ce qu'il s'appelle là c't'animal que j'viens d'vous dire -T7: / j'ai pas entendu l'nom d'un animal mais: -P7: oui oui oui -T8: on va chercher ensemble **mh** -P8: oui mais justement ça m'échappe le nom du: / les parents d'l'enfant: / cachent le s- le sau- le sauver -T9: **hmhm** -P9: parce qu'il est évidemment très surveillé par: par l'autre -T10: **hmhm** -P10: / oui c'est tout XX -T11: et qu'est-ce qu'i' s'passe d'autre? -P11: /4/ alors c'est comme ça qu'i' connaît cet' p'tite fille -T12: **hmhm** -P12: // pis i' font: / ils sont deux copains pour finir -T13: **hmhm** -P13: sans sans autre / et pis l'histoire s'est arretée là pour l'moment -T14: l'histoire s'est arrêtée là?

Bref, nous voudrions souligner ici, pour conclure, que le fait d'envisager des interactions discursives à visée thérapeutique (et donc étayantes) ne doit en aucun cas nous faire perdre de vue certains **mécanismes conversationnels** (emploi de régulateurs phatiques, mais aussi actualisation de certains enchaînements de formes ou fonctions de questions par exemple) qui « dépassent » en quelques sortes les stratégies d'étayage. Les concepts développés en analyse conversationnelle[15] ou dans le courant d'ethnométhodologie de la communication (nous pensons particulièrement aux contraintes rituelles et communicatives mises en évidence par Goffman, 1979)[16] restent aussi pertinents pour l'analyse des interactions auxquelles nous participons en tant que logopédistes.

---

14 On pourrait par exemple se demander à T9 pourquoi ou comment la logopédiste semble approuver P8, énoncé des plus confus.

15 Par exemple les concepts d'idéalisations pratiques et d'intercompréhension développés par Bange (1983).

16 Toute interaction serait soumise à deux types de contraintes: les contraintes communicatives assurant la bonne transmission du message et les contraintes rituelles assurant le respect des faces des interlocuteurs.

La dernière variation de l'étayage que nous évoquerons peut ainsi éventuellement s'exprimer en termes de degrés « d'exigence » du logopédiste face à une situation d'interaction, à une condition de production (fonction de ses représentations sur ce qui est nécessaire pour sa réussite). Ainsi lorsqu'un patient refuse ou abandonne une activité langagière, y renoncer, remettre en cause notre choix de la tâche plutôt que d'étayer à tout prix pour aboutir à la production visée (quitte à ce qu'elle soit prise en charge par le logopédiste, inversant ainsi les rôles énonciatifs), n'est-ce pas là aussi une forme d'étayage?

-T15: / et l'histoire se termine / comment? - p15: // et bien j'm'en rappelle pas -T16:/ tant pis ça n'fait rien (**dans l'interaction avec le sujet contrôle**).

Bibliographie

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Bange, P. (1983). Points de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRLAV, 29*, 1-28.

Bronckart, J. P.(1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J. P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

de Weck, G. (1997). Interaction et discours dans l'évaluation des capacités langagières. *Langage et Pratique, 20*, 10-15.

de Weck, G., Rosat, M. C., & von Ins, S. (1995). Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 61*, 35-68.

de Weck, G. et al. (1996). *Les retards de langage: procédures d'étayage des adultes*. Rapport final FNRS, Manuscrit non publié.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. P., & Mével, J. P. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.

Gaillard, D. (1997). Interactions discursives avec une patiente atteinte de démence de type Alzheimer. Analyse des questions comme stratégie d'étayage logopédique. *Mémoire de diplôme d'orthophonie. Neuchâtel*, Manuscrit non publié.

Goffman, E. (1979). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Editions de Minuit.

Goffman, E. (1981). *Façons de parler*. Paris: Editions de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. (sous la dir.) (1991). *La Question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Lang.

Pekarek, S. (1992). Gestion des rôles dans l'interview semi-directive de recherche: activités de guidage et travail relationnel de l'interviewer. *Bulletin CILA, 57*, 85-101.

Rosat, M. C. (1995). Un texte explicatif documentaire, une expérience d'enseignement à des élèves de 6ème année scolaire. Thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.

Rosat, M. C. (1996). Formes et fonctions des étayages dans un conte oral. *Le Français aujourd'hui, 113*, 72-78.

Vygotsky, L. (1934/1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Havard University Press.

Vygotsky, L. (1936/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales (pour la traduction française).

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris: PUF.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 109-118

L'adaptation langagière de différents intervenants en interaction avec un aphasique

Hélène Perren
Logopédiste

When we observe asymmetric interactions between a patient and his partner or others professionals, it appears that the way of resolving a conversational breakdown is different from one person to another. This fact seems to influence the patient's behaviour.

In order to prove this observation, a situation in which the patient wouldn't have to talk has been developped. So different language transcriptions have been obtained, with a lot of interventions from the normal speakers, so that it was possible to analyse their own language. Then these corpus have been analysed in a pragmatic way, following the theory of the « motherese ».

So it was possible to demonstrate that, in a particular situation, the way of resolving a conversational breakdown was very different from a speaker to another. Finally, these results could open some reflexions for our practice.

Lorsque l'on évoque le domaine des sciences humaines, on ne peut aujourd'hui omettre de parler de la communication. Communiquer pour l'espèce humaine est « un processus social complexe » (Gumperz, 1964, cité par Bachmann et al., 1991, p. 50). « C'est avant tout se faire comprendre et comprendre son interlocuteur ou ses interlocuteurs » (Gérard-Naef, 1987, p. 17). Il ne suffit pourtant pas de connaître la langue ou le système linguistique, il faut savoir comment s'en servir en fonction du contexte social. Ceci d'autant plus que rares sont les situations de communication où les partenaires se trouvent sur un plan d'égalité. Il existe en effet des différences interindividuelles en fonction de la personnalité des locuteurs, de leur statut, de leur âge. L'asymétrie est donc de règle et la communication reste inégalitaire, ce qui implique une certaine adaptation de la part des interlocuteurs. Ainsi la compétence d'un individu à communiquer n'est pas seulement sa compétence à proférer des énoncés, mais c'est sa compétence à gérer une interaction en fonction des inégalités rencontrées. Ce phénomène d'adaptation est présent quotidiennement mais il varie en fonction des différentes interactions. Il n'est alors pas toujours aisé de se rendre compte de ces modulations et vouloir les étudier demande l'analyse de situations particulièrement asymétriques.

Les chercheurs se sont ainsi penchés sur les interactions entre une mère et son enfant ou alors sur celles entre un natif et un étranger, deux sortes de

situations propices à mettre en évidence les mécanismes de gestion de la communication.

Pour ma part, je me suis intéressée à l'interaction elle aussi inégalitaire, entre un locuteur compétent et un aphasique. En postulant qu'il existe une forme d'adaptation langagière de la part du locuteur dit « normal » à son interlocuteur aphasique, je me suis demandée quelle était la nature de ces adaptations et quel était le but de leur utilisation. Pour répondre à ces interrogations et diriger ma recherche, je me suis basée sur les théories du langage modulé et de l'étayage observés entre une mère et son enfant, en émettant l'hypothèse que les adaptations langagières à l'oeuvre entre un locuteur compétent et un aphasique seraient de même nature que celles observées entre une mère et son enfant. En effet, l'utilisation de ce langage modulé de la part du locuteur compétent serait, dans les deux cas, un facteur de facilitation pour l'interlocuteur, à condition que ce langage soit modulé de façon adéquate.

Pour que cette condition soit remplie, la personne compétente devrait être consciente qu'elle joue un rôle primordial dans l'interaction et que les difficultés rencontrées ne sont pas dues uniquement à celui qui ne sait pas ou qui ne comprend pas. Il m'a donc semblé intéressant de me pencher sur le langage du soi-disant expert et d'observer, en me plaçant dans une perspective pragmatique, la manière dont il s'adapte ou non à un patient aphasique, afin de mettre en évidence l'importance du rôle du thérapeute ou de tout autre locuteur compétent lors d'une interaction inégalitaire. Il s'agit ici d'adopter un nouveau point de vue puisqu'en général, dans la pratique logopédique, la démarche du thérapeute consiste à évaluer les déficits et les capacités résiduelles du patient dans une perspective structuraliste et souvent hors contexte, sans s'interroger sur ses propres productions.

La pragmatique est un riche carrefour interdisciplinaire où se rencontrent d'une part les philosophes et les logiciens cherchant à déterminer la vérité des énoncés et d'autre part, les sociologues, les psychothérapeutes, les linguistes et les praticiens de la communication étudiant l'effet du discours sur les locuteurs auditeurs. La pragmatique aborde donc le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social (Jacques, 1979, p. 5). Pour les besoins de ma recherche, je rejoins l'acception des praticiens de la communication, lesquels accordent une grande importance aux aspects interactifs et contextuels des interactions.

Parmi les grands courants occupant le devant de la scène en pragmatique, citons entre autres l'analyse des conversations. Son concept fondamental est celui de l'interaction et son but est de mettre en évidence l'organisation du discours et la manière dont il est compris. Son principal objet d'étude

est la conversation. L'analyse conversationnelle permet ainsi d'en analyser différents aspects essentiels. Elle met également en évidence les perturbations (ou pannes) engendrées par le non respect de certaines règles implicites. Il en découle alors un processus de négociation visant à réparer ces pannes conversationnelles par le développement d'activités de réparation. Ces procédés se retrouvent dans toutes les situations d'interaction, variant cependant en fonction du degré d'asymétrie qui sépare les interactants. Ainsi dans une conversation où l'inégalité est peu marquée, ces stratégies de contrôle seront mises en oeuvre par les deux partenaires. Par contre, dans une situation fortement asymétrique, le locuteur expert devra assumer la majeure partie, si ce n'est l'entier de ces réparations, afin que l'échange soit réussi. Le succès de la communication implique donc les deux interlocuteurs, puisque les adaptations du locuteur compétent conditionnent la compréhension de son interlocuteur. Lors d'un échange inégalitaire, il n'est donc plus possible d'attribuer l'échec de la communication au seul locuteur se trouvant dans la position dite basse. C'est précisément en cela que cette approche interactive de la conversation m'intéresse. Voyons maintenant quelles sont ces activités de réparation, sur la base des théories de l'étayage et du langage modulé observés entre une mère et son enfant.

L'étayage, notion introduite par Bruner (1983), est défini comme étant toute l'aide apportée par un adulte à l'enfant. Pour le besoin de ma recherche, j'élargirai cette notion, disant que l'étayage est toute l'aide apportée par un expert à quelqu'un de moins habile que lui (enfant, étranger, patient). Ainsi, le locuteur compétent déploie différents types d'interventions de guidage pour aider son interlocuteur. Par contre s'il lui enseigne ce qu'il sait déjà ou ce qu'il ne peut pas intégrer, l'étayage se transforme en « contre étayage » (François, 1993).

Ceci nous amène maintenant à nous interroger sur les moyens langagiers utilisés par tout locuteur compétent pour aider son interlocuteur.

Le terme de **langage modulé** fait référence à une idée d'adaptation du langage de l'émetteur aux compétences qu'il postule chez son interlocuteur. Il n'en existe pas qu'un seul: plusieurs adaptations sont possibles en fonction des capacités linguistiques du locuteur en situation d'apprentissage. Rondal (1983) postule, dans son ouvrage intitulé « L'interaction mère enfant et la construction du langage », qu'il existe des adaptations du langage adulte aux différents niveaux que sont la prosodie, la sémantique-lexicale, la morpho-syntaxe et la pragmatique. Il insiste également sur ce qu'il appelle les feed-back verbaux et non verbaux, contingents aux productions verbales de l'enfant. Ces feed-back sont relativement fréquents et apparaissent sans qu'on les provoque, ce qui atteste leur importance.

On observe donc:

— des *approbations*, forme d'encouragement de la part du locuteur compétent;
— des *répétitions* qui servent à corriger implicitement l'enfant ou à lui signaler qu'il est compréhensible;
— des *extensions*, lorsque le locuteur ajoute un ou plusieurs mots foncteurs à l'énoncé de son partenaire;
— des *corrections explicites*, lorsque l'adulte relève l'erreur de l'enfant;
— des *focalisations*, centration sur un élément précis de l'énoncé de l'enfant.

Ainsi, en élargissant ces données à d'autres situations d'échanges asymétriques lors d'apprentissage ou de « réapprentissage » du langage, l'interaction verbale avec des partenaires compétents semble primordiale.

Cette interaction engendre un enseignement implicite procédant par adaptations progressives de l'input aux capacités de l'interlocuteur. Ces comportements s'inscrivent dans un contexte interactif général, au sein duquel les locuteurs compétents structurent les relations selon un mode conversationnel d'abord imposé, puis partagé avec le partenaire. Ils règlent alors leur participation à l'échange selon les capacités communicatives et langagières de ce partenaire, tant sur le plan de la compréhension que sur celui de la production.

L'aphasie, notion qu'il importe que j'introduise brièvement avant de présenter ma recherche, est une pathologie du langage acquise après une lésion d'une ou de plusieurs zones spécifiques du cerveau.

Les causes d'aphasies sont extrêmement diverses. Selon la localisation de la lésion, il en résultera un trouble du langage, souvent accompagné de difficultés de communication avec l'entourage, se manifestant dans la production et ou la compréhension de la parole, de la lecture, de l'écriture. Il existe par conséquent différents types d'aphasies, classifiées selon les critères de fluence et de non fluence. Je ne présenterai ici que l'aphasie de Wernicke, puisque c'est de ce type d'aphasie qu'était atteint le patient ayant collaboré à ma recherche.

Selon Lechevalier et al. (1994), *L'aphasie de Wernicke* est caractérisée, en production, par une fluence normale ou exagérée (pouvant aboutir à une logorrhée), par l'absence de trouble d'articulation, par la présence de nombreuses paraphasies (mot pour un autre), ainsi que par des néologismes (pseudo-mot dont on ne peut reconnaître la cible).

La répétition est mauvaise, assez bien corrélée au niveau de la compréhension; ce qui est correctement compris peut être répété et réciproquement.

111

En dénomination, le manque du mot est important et non amélioré par l'ébauche orale. Les troubles de la compréhension du langage parlé constituent une des caractéristiques essentielles de l'aphasie de Wernicke. Cette compréhension est même parfois nulle dans les cas les plus sévères.

Il est à noter que les différents troubles engendrés par l'aphasie sont passibles de récupération (cette dernière dépend toutefois de plusieurs facteurs). Malheureusement, même lors d'une bonne récupération, l'aphasique peut ressentir des difficultés lors de stress ou de fatigue.

Ainsi, lors d'une conversation avec un aphasique, situation d'interaction fortement asymétrique, les intervenants sont confrontés à des problèmes d'ordre linguistique et communicatif. Il faut toutefois préciser qu'un aphasique n'est pas quelqu'un qui ne communique pas ou peu, mais quelqu'un qui communique à sa façon, avec les moyens qu'il a à sa disposition. Certaines études ont de ce fait démontré que les règles fondamentales de la conversation pouvaient être globalement préservées chez les aphasiques (Davis & Wilcox, 1981). Ainsi, si le patient n'a plus certaines de ses capacités strictement linguistiques, il en possède d'autres d'ordre pragmatique. Cependant, la situation reste inégalitaire et il importe au locuteur compétent de gérer les inégalités rencontrées. Quelques chercheurs se sont posé la question de savoir comment se fait la gestion de ces inégalités lors d'une conversation entre un aphasique et un locuteur compétent. Les études faites à ce sujet ont pour cadre général la pragmatique. Elles se basent sur la méthode de l'analyse conversationnelle pour rendre compte des difficultés rencontrées au cours de l'interaction et pour déterminer quel est le rôle des thérapeutes lors de cette interaction (Copeland, 1989).

C'est également dans le même ordre d'idée que j'ai développé mon travail, travail que je vais tenter de résumer ici.

Les motivations à la base de ma recherche ont été d'une part les observations cliniques d'échanges entre un patient et son conjoint et/ou avec d'autres professionnels. Il est en effet apparu que la manière de résoudre une panne variait d'un intervenant à l'autre. D'autre part, les résultats des études démontrant clairement l'influence du contexte et du langage des locuteurs compétents sur les compétences de leur interlocuteur, corrélés avec les études portant sur le langage modulé, m'ont incitée à essayer de démontrer, dans une situation bien précise, les caractéristiques des productions langagières de trois locuteurs compétents en interaction avec un patient aphasique.

Mon but était premièrement d'analyser les éventuelles adaptations langagières des locuteurs dits « normaux » à la lumière des théories sur le lan-

gage modulé. Deuxièmement, je voulais rendre compte des possibles différences interindividuelles observées entre les intervenants, en terme de facilitations apportées à l'aphasique. Ainsi, une recherche prenant les intervenants comme sujets d'étude peut mener, comme nous allons le constater, à certaines conclusions intéressantes pour la pratique thérapeutique.

Méthodologie

Les trois sujets étaient tous des locuteurs compétents qui n'avaient subi aucun dommage cérébral. Ils différaient les uns des autres par leur degré de familiarité avec le patient et par leur connaissance de la pathologie. Les trois dyades obtenues étaient donc constituées du patient avec: une logopédiste, une enseignante et son épouse.

Le patient était atteint d'une aphasie de type Wernicke avec jargon sémantique.

La situation était semi-dirigée et assez simple, ce qui permettait de la reproduire sans difficultés et sans qu'il puisse y avoir d'effet d'apprentissage d'une fois à l'autre de la part du patient. Il s'agissait pour le patient de colorier certains détails d'un dessin au trait qu'il avait devant lui, en suivant les instructions de son interlocuteur, lequel avait le même dessin mais préalablement colorié.

Chaque sujet recevait les même consignes: il fallait indiquer au patient, verbalement, les détails à colorier. Il était interdit de pointer sur la feuille du patient, de désigner la bonne couleur ou de lui montrer sa propre feuille. Il était par contre permis de faire des gestes et de vérifier la production du patient au fur et à mesure de l'interaction.

Cette situation est toutefois, il est vrai, quelque peu particulière, en ceci qu'elle permet de se centrer uniquement sur le langage des intervenants, puisque théoriquement le patient n'a pas besoin de parler. Notons tout de même qu'en raison de l'asymétrie existant entre les partenaires, nous serons, tout au long des interactions, en présence d'une certaine forme de dialogue. Malgré cela, les ajustements opérés par les locuteurs compétents porteront essentiellement sur la production « dessinée » du patient, reflet de sa compréhension. Ils vont donc reformuler, répéter et étendre leurs propres énoncés en fonction de ce que fait le patient.
La situation de contrôle est réalisée par une interaction entre deux individus dits normaux.

Toutes les situations ont été filmées, enregistrées et transcrites. L'analyse des corpus ainsi obtenus s'est ensuite faite à l'aide de l'analyse conversationnelle et des théories sur le langage modulé.

113

Résultats

Après une simple lecture des corpus et à plus forte raison après les avoir analysés, les différences interindividuelles entre chaque intervenant apparaissent de façon évidente (voir tableau récapitulatif).

Ils emploient tous les paramètres du langage modulé décrit par Rondal (1983), mais ces modulations ne sont toutefois pas utilisées de façon identique par les trois sujets et les résultats varient.

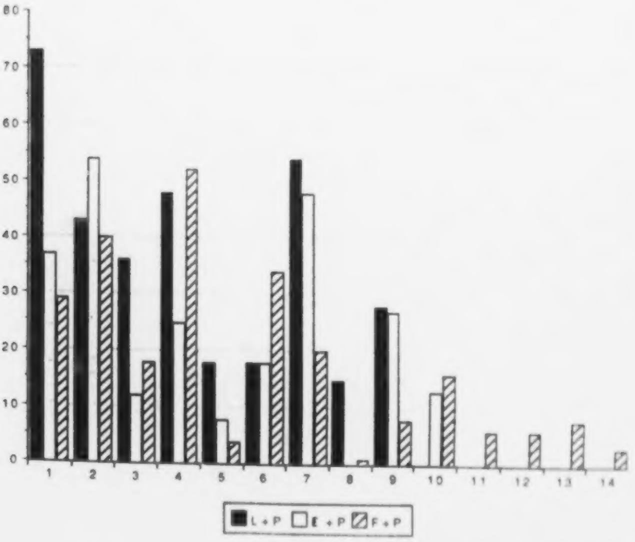
Ainsi, *la logopédiste* (L) ayant l'habitude de la pathologie n'éprouve pas de difficulté à interagir avec le patient, même si elle ne lui est pas familière. L'échange est très structuré tout en étant interactif. La logopédiste ne donne pas trop d'informations à la fois, marque des pauses, accentue les éléments pertinents, reformule, répète ou étend ses énoncés. Ce qu'elle dit est toujours très clair et elle laisse le temps qu'il faut au patient pour qu'il puisse s'exécuter. Elle semble donc consciente de l'influence que peut avoir son langage sur la compréhension du patient.

L'enseignante (E) qui n'est familière ni avec la pathologie ni avec le patient parvient également à un résultat satisfaisant. L'échange est structuré et interactif. Cependant, elle donne plus d'informations à la fois, ce qui explique la quantité de pauses que l'on peut observer. Tout comme la logopédiste, elle étend, répète et reformule ses énoncés. Deux faits frappants ne se retrouvant dans aucune des deux autres situations sont encore à relever: premièrement, l'enseignante félicite très souvent le patient. Deuxièmement, elle insiste beaucoup sur la justesse de ses productions.

Enfin, *la femme du patient* (F) qui n'était pas familière avec l'aphasie avant que son mari en soit affecté, éprouve plus de difficultés à l'amener à un résultat correct. En effet, elle ne semble pas dominer la situation: ses énoncés sont généralement mal formés et interrompus. Elle produit souvent des bribes d'énoncés, sans apport d'information. Lorsque le patient n'a pas compris, elle utilise principalement la répétition ou la correction explicite. D'une façon générale, l'échange est passablement conflictuel. Il n'y a que très peu de place pour l'interaction entre les partenaires, car Madame ne remet pas ses dires en questions comme le font la logopédiste ou l'enseignante.

Tableau Récapitulatif

	L + P	E + P	F + P
1 Accentuations	73	37	29
2 Pauses	43	54	40
3 Extensions	36	12	18
4 Répétitions	48	25	52
5 Reformulations	18	8	4
6 Corrections explicites	18	18	34
7 Approbations	54	48	20
8 Non-verbal	15		1
9 Comportements interactifs	28	27	8
10 Interruptions		13	16
11 Infractions aux consignes			6
12 Déictiques			6
13 Enoncés mal formés			8
14 Contradictions			3



Avec cette brève vue d'ensemble de chacune des situations, et pour répondre à ma première question, je pense que l'on peut affirmer que les trois sujets modulent leur langage dans le sens d'une simplification de leurs énoncés, puisque nous ne retrouvons aucun schéma comparable dans la situation de contrôle.

Afin d'apporter une réponse à ma deuxième question, il existe bel et bien des différences interindividuelles entre les intervenants. On peut alors se demander d'où viennent ces différences. Sont-elles dues aux statuts respectifs des intervenants? A leur degré de familiarité avec le patient et/ou avec la pathologie? L'orthophoniste est-elle à ce point à l'aise parce qu'il existe une stratégie typiquement « logopédique »? L'enseignante parvient-elle à un résultat satisfaisant parce qu'elle a l'habitude de donner des explications à ses élèves? La femme du patient enfreint-elle les consignes parce que le mode de communication qu'elle emploie quotidiennement avec lui est plutôt non-verbal?

Pour bien faire et pour pouvoir répondre à ces interrogations, il faudrait mettre en interaction différents patients avec plusieurs intervenants, pour lesquels on serait en mesure de contrôler des variables telles que l'âge, les statuts respectifs, le niveau socioculturel, ainsi que le degré de familiarité avec le patient et avec la pathologie.

Toutefois, et pour conclure d'après mes premiers résultats (Perren, 1997), j'aimerais encore insister sur l'importance du langage du thérapeute et de tout autre intervenant lors d'une interaction inégalitaire. Soulignons le fait que le patient n'est pas toujours responsable d'un quelconque échec: il est primordial de s'auto-évaluer, de prendre du recul par rapport aux situations proposées et d'être conscient que l'on peut aussi, parfois, être inadéquat.

En effet, il ne suffit pas de posséder les compétences d'une langue pour que la communication s'établisse, il faut également être en mesure de s'adapter à son interlocuteur. Une telle constatation est d'une grande importance, car elle nous ouvre des pistes pour notre pratique quotidienne.

Il s'agit, d'une part, de ne pas oublier que notre manière de s'exprimer a une influence non négligeable sur la compréhension et la production des patients. Il est ainsi essentiel de s'auto-observer par des moyens auxiliaires tels que cassettes ou vidéos. D'autre part, il conviendrait d'impliquer plus souvent la famille dans la rééducation pour permettre au conjoint, notamment, de modifier son attitude et son comportement verbal, afin qu'un mode de communication plus adéquat s'établisse, si nécessaire.

Bibliographie

Bachmann, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (1991). *Langage et communications sociales*. Paris: Hatier/Didier.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Copeland, M. (1989). An assessement of natural conversation with Broca's aphasics. *Aphasiology, vol. 3, no 4*, 301-306.

Davis, G., & Wilcox, M. (1981). Incorporating parameters of natural conversation in aphasia treatment. In Chapey, R. (Eds), *Language intervention strategies in adult aphasia*. (pp. 169-193). Baltimore: Williams et Wilkins.

François, F. (1993). *Pratique de l'oral*. Paris: Nathan.

Gerard-Naef, J. (1987). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Jacques, F. (1979). *Dialogique; recherches logiques sur le dialogue*. Paris: PUF.

Lechevalier, B., Eustache, F., Lambert, J., Morin, I., Morin, P., de la Sayette, V., & Viader, F. (1994). Aphasies et langages pathologiques. *Encyclopédie médico-chirurgicale*. Neurologie. (pp. 1-25). Paris, France: Editions techniques 17-018-L-10.

Perren, H. (1997). *L'adaptation langagière de différents intervenants en interaction avec un aphasique*. Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste, Université de Neuchâtel.

Rondal, J-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Mardaga.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 119-133

L'évaluation formative à l'école: quelle place pour la régulation interactive?

Yviane Rouiller
Université de Genève

This contribution tends to clarify the evolution of the concept of formative evaluation. It claims to situe it on a continuum between heavy instrumentation and sharp oriented interactive interventions of the teacher. Some different concretizations of it in teachers' practices are offered. Formative evaluation is presented as a tool susceptible to help teacher, learner and institution to reach optimalization of learning activities at school. Formative evaluation is considered as a help for the teacher because of the important place accorded to taking in account effective knowledge's appopriation by the students, to favorise adaptation of teaching interventions. It provides children with reference marks to orient their efforts and attention. Finally, institution can use formative evaluation to incline some transmissive conceptions of learning to more constructive ones.

L'évaluation formative, telle qu'elle est définie dans le domaine des apprentissages scolaires, est d'abord une évaluation pédagogique, c'est-à-dire un « processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des élèves » (de Landsherre, 1992, p. 122). Ce processus n'implique pas forcément une notion de mesure quantitative, mais comporte toujours un acte d'appréciation. Quelle que soit sa fonction, il est toujours constitué d'une phase de recueil d'informations, d'une interprétation de cette information en fonction d'un référentiel, d'une prise de décision et d'une communication de cette information.

Ce qui distingue l'évaluation formative d'un autre type d'évaluation comme l'évaluation sommative ou pronostique, c'est d'abord son intention: les informations sont récoltées, interprétées puis communiquées en vue d'adapter le dispositif pédagogique mis en oeuvre pour faire progresser les élèves de manière optimale. Une évaluation formative va contrôler le déroulement de l'apprentissage en mettant en évidence les progrès et les problèmes rencontrés par l'apprenant. Elle doit permettre de mettre en place des stratégies qui l'aideront à atteindre les objectifs fixés.

Cette évaluation est intégrée aux processus d'enseignement-apprentissage. Elle se situe donc en cours, voire au début d'une unité de formation et concerne tous les objectifs importants visés dans cette unité. Elle fournit des informations relativement analytiques et diagnostiques à l'enseignant et

à l'élève en s'intéressant non seulement aux résultats d'apprentissage mais aussi aux procédures mises en oeuvre dans la réalisation des tâches.

Au sens strict de la formulation initiale de Bloom, Hastings & Madaus (1971), l'évaluation formative est à articuler avec une théorie de l'apprentissage plutôt linéaire et cumulative. Elle se concrétise par des phases d'enseignement, de test diagnostique puis, en cas de résultats non satisfaisants, d'activités de remédiation, et à nouveau de test diagnostique. Ces boucles de remédiation se succèdent jusqu'à ce que l'élève soit prêt à réussir une évaluation sommative.

Au sens élargi, l'évaluation formative est constitutive de toutes sortes de démarches (qu'elles soient individuelles ou interactives, ciblées ou plus complexes...) visant à favoriser la progression de l'élève dans ses processus d'autorégulation.

Evolution du concept d'évaluation formative

Un petit retour historique nous permet de mieux comprendre l'évaluation formative, en rapport avec l'évaluation sommative. Les fonctions formative et sommative de l'évaluation ont été introduites par Scriven (1967) dans le cadre de l'évaluation de programmes d'études. L'évaluation formative devait alors permettre aux personnes *directement concernées* par l'élaboration de ces programmes d'y apporter les corrections nécessaires avant de les rendre officiels. L'évaluation sommative avait quant à elle davantage un caractère de bilan. Elle était effectuée par des personnes extérieures qui jugeaient de l'adéquation entre intentions et réalisations, entre coût et efficacité! Quelques années plus tard, Bloom et al. (1971) et son équipe importaient ce concept dans le contexte de la classe pour instrumenter l'approche pédagogique dont ils étaient concepteurs: la pédagogie de maîtrise. En d'autres termes, l'évaluation formative est née dans un contexte où l'on postule que la plupart des élèves peuvent atteindre un haut degré de maîtrise (environ 80%) des objectifs fixés pour autant qu'on leur accorde le temps nécessaire à cet effet et un enseignement de qualité. L'évaluation formative est donc davantage associée aux conditions d'enseignement-apprentissage qu'aux caractéristiques de l'élève.

Selon Allal (1993), l'évaluation formative est venue renverser les perspectives de l'évaluation classique en ayant pour but d'assurer une régulation « au service de l'élève » alors que l'évaluation « classique », qu'elle soit pronostique ou sommative, était au service de la société. Allal relève deux limites principales de l'évaluation formative telle que conçue par Bloom:

> L'évaluation formative telle que conçue dans le cadre classique de la pédagogie de maîtrise, repose sur un modèle — minimal — de l'enseignement, mais n'est fondée sur aucune véritable théorie du fonctionnement de l'élève, hormis le postulat d'une relation cyclique entre « réussite » et « motivation/persévérance » (Bloom, 1976). Deuxièmement, si l'élève est bien le bénéficiaire de l'évaluation formative, il n'en est pas véritablement l'agent; le travail de conception et de gestion de l'évaluation formative reste « une affaire de formateur(s) » agissant dans l'intérêt bien compris des élèves. (Allal, 1993, p. 81).

On peut ajouter une troisième limite particulièrement mise en évidence par l'évolution des pratiques didactiques actuelles. On parle de développement de compétences, d'objectifs-noyaux, de situations larges, de tâches complexes, de projets d'élèves, d'apprentissage par résolution de problèmes. Or, comme le relève Scallon (1996), on constate que la boucle « apprentissage-évaluation-remédiation » n'est pas généralisable à ce type de situations puisque celles-ci ne sont plus fondées sur les mêmes principes que l'approche de la pédagogie de maîtrise dans laquelle et pour laquelle l'évaluation formative avait été introduite à l'école (découpage de contenu, définition d'objectifs intermédiaires, apprentissages cumulatifs, etc.).

Dans les années 80, Allal propose de faire un pas de plus pour dépasser la conception bloomienne de l'évaluation formative. Pour ce faire, elle étudie tout particulièrement les régulations en place dans les situations didactiques et distingue divers types et niveaux de régulations. Allal (1988) distingue par exemple trois types d'interactions ayant des effets de régulation: les interactions entre l'élève et le maître, entre l'élève et ses pairs, et entre l'élève et un matériel. Cette auteure dissocie aussi les régulations proactives, interactives et rétroactives (1988). Plus tard, elle différencie (Allal & Saada-Robert, 1992) les régulations orchestrées par l'enseignant et les processus d'autorégulation métacognitives internes à l'élève. Ces distinctions permettent d'approfondir, d'inventorier, de compléter à chaque niveau les procédures en place et les effets escomptés et observés. L'évaluation formative devient alors une démarche susceptible de promouvoir et soutenir les processus d'autorégulation propres à l'élève. Sur le plan des régulations orchestrées par l'enseignant, s'ouvre un éventail de potentialités exploitables bien au-delà du test diagnostique de Bloom, pourvu que l'action engagée permette au maître et/ou à l'élève d'être informé sur les apprentissages en cours et de progresser. La gestion du processus d'évaluation (recueil de l'information, interprétation, prise de décision et communication) ne relève alors plus de la seule responsabilité de l'enseignant et les occasions de régulation peuvent en être multipliées d'autant.

Il est à noter que dans la perspective d'une implication de l'apprenant dans l'évaluation, d'autres développements ont été apportés au concept d'évaluation formative. Les travaux de Nunziati et des chercheurs à Aix-

Marseille, par exemple, ont conduit à l'introduction du concept d'évaluation « formatrice ». Ils désignent par là une approche faisant des régulations essentiellement le fait de l'élève, en l'amenant à s'approprier les critères, à autogérer ses erreurs, à maîtriser les outils de planification de l'action (Nunziati, 1988, p. 48).

Les travaux conduits dans le domaine de l'évaluation formative bénéficient des apports de la psychologie cognitive. On peut citer plus particulièrement les travaux conduits à propos de « métacognition » ou de « contextualisation des apprentissages ». A la lecture de Scallon (1996), on peut penser que l'évolution des travaux dans le domaine de la psychologie cognitive va peu à peu impliquer une modification des objets mêmes de l'évaluation formative. Prendre en compte le rôle des élèves, leurs procédures et plus seulement les objets de leurs apprentissages pourrait conduire à évaluer l'efficacité de procédures mises en oeuvre, des degrés d'automatisation, des structures de connaissances!

Si le but et les principes de l'évaluation formative demeurent inchangés depuis leur adoption dans le cadre scolaire, la méthodologie de sa mise en oeuvre est fortement influencée par l'évolution des recherches sur les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, l'évaluation formative, depuis longtemps dans les discours, s'installe plus difficilement dans certaines pratiques. Une analyse de Louis et Trahan (1995) donne à réfléchir en montrant les liens entre fondements de l'évaluation et croyances fondamentales ancrées chez les enseignants. L'auteur retient trois catégories de croyances qui peuvent influencer les pratiques évaluatives en classe. La première est basée sur une approche psycho-éducative insistant sur la mesure des différences individuelles en rapport avec des caractéristiques unidimensionnelles normalement distribuées dans la population. Cette approche conduit volontiers à des pratiques évaluatives à référence normative, tenant compte de la « position relative de l'élève dans un groupe ».

La seconde approche, basée sur des objectifs de comportement prédéfinis, prend davantage en compte le progrès individuel de l'élève dans la réalisation de tâches bien définies pour lesquelles on a déterminé au préalable des seuils de réussite. C'est dans cette perspective que prend racine le concept d'évaluation formative. Pour que l'élève parvienne à atteindre les objectifs fixés, il est nécessaire de lui fournir fréquemment des informations sur l'adéquation de ses connaissances et attitudes afin d'assurer sa progression.

La troisième approche tient compte de l'environnement dans lequel évolue l'élève et s'intéresse à de nombreuses variables telles que, par exemple, le

rendement scolaire antérieur et actuel, les approches pédagogiques, les relations interpersonnelles. Il s'agit de l'approche dite « écologique ». Les enseignants plus volontiers conquis par ce type de convictions seront alors plus ouverts à des démarches d'évaluation en situation authentique, d'évaluation de performances complexes, d'évaluation de compétences. Tout se passe comme si l'élargissement du concept d'évaluation formative ces vingt dernières années visait à l'étendre à cette dernière conception.

Utilité du concept aujourd'hui

En impliquant l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages et dans la gestion de sa progression, en multipliant les occasions de retours d'information lui fournissant des repères, en assouplissant le cadre d'une évaluation formative faite de boucles formelles de tests diagnostiques et de remédiation pour l'enrichir du concept de régulation, on voit s'estomper peu à peu la frontière entre évaluation formative et processus d'enseignement. Ceci n'empêche pas la Romandie (Weiss & Wirthner, 1998) de mettre ce concept à l'honneur. Dans ce contexte, je propose de nous questionner sur les apports que le concept peut avoir actuellement dans le système scolaire en relevant au moins trois facettes positives de son utilisation. Le concept d'évaluation formative me paraît en effet actuellement être susceptible:

1. de remettre en évidence une composante essentielle de l'enseignement constituée des interventions « évaluatives fines » de l'enseignant, favorisant les régulations interactives;
2. de permettre ponctuellement à un enseignant intégrant les régulations interactives dans ses pratiques quotidiennes de gérer l'enseignement-apprentissage avec un grand nombre d'élèves d'une manière plus efficace;
3. d'aider certains enseignants à passer d'une conception transmissive de l'enseignement à une conception plus constructiviste et différenciée, en prenant en compte les effets de leurs interventions sur la qualité des apprentissages des élèves.

Je m'arrêterai plus longuement sur le premier aspect, particulièrement proche du concept d'étayage, thème de ce colloque, et illustrerai concrètement chacun de ces points.

L'évaluation formative: une composante essentielle de l'enseignement

Un enseignant qui travaille dans la perspective bloomienne est souvent dépassé par le nombre de tests formatifs à corriger, par la variété des propositions qu'il doit élaborer, et fait souvent remarquer qu'il n'a finalement que peu de temps pour enseigner. Il peut avoir l'impression de ne pas être à même de saisir les occasions d'échanges spontanés directs en cours d'activité. Individualisation et différenciation sont parfois confondus et les démarches deviennent très coûteuses en temps pour des bénéfices parfois peu satisfaisants. Dans ce type de situations, la perspective élargie de l'évaluation formative permet à l'enseignant de déléguer une part des responsabilités à ses élèves, de les impliquer non seulement dans leur évaluation, mais aussi dans celle de leurs camarades. Elles lui permettent aussi de dégager du temps pour d'autres activités et favorisent chez les élèves les activités d'analyse, d'explicitation, de prise de distance nécessaires à une meilleure autorégulation.

Favoriser les régulations interactives dans une classe peut prendre des formes différentes, la plupart du temps au sein de situations didactiques riches dans lesquelles les élèves sont actifs, c'est-à-dire des situations suffisamment complexes pour que plusieurs cheminements soient possibles et que les échanges ou questionnements puissent surgir chez les élèves. Pour poursuivre notre réflexion, reprenons la catégorisation d'Allal (1988).

Des régulations interactives entre le maître et l'élève

Les travaux conduits à la Maison des Petits, à Genève, (Elliott, 1993; Rieben & Elliott, 1996), illustrent de manière particulièrement pointue, l'intégration de l'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. En travaillant sur les interactions entre maître et élèves, les auteurs étudient plus particulièrement les cas où l'évaluation formative n'est plus constituée de phases distinctes se succédant dans le temps, mais où ces phases ont lieu « de manière quasi simultanée au cours d'une même situation d'apprentissage ». Il s'agit d'une « réaction à chaud », d'une « aide de l'enseignante au moment où elle perçoit les stratégies de l'élève et elle juge opportun d'intervenir » (Rieben & Elliott, 1996, p. 130). Dans l'illustration suivante (tirée de Elliott, 1993, p. 156), un élève est en train d'essayer de lire le mot « fruit »:

ÉLÈVE *Banane*.
ENS Comment as-tu fait pour savoir que c'est le mot *banane*?
ÉLÈVE J'ai regardé là (désigne l'image).
ENS Peux-tu vérifier autrement qu'il s'agit bien du mot *banane*?

ÉLÈVE Y a un /f/ (désigne le mot fruit) mais je ne sais pas comment on fait pour lire?
ENS Bon, toi tu as regardé l'image et tu t'es dit, je crois que *banane* irait parce qu'il y a une banane. Pour être sûr, il faut aussi regarder les lettres (...).

Dans cette perspective, il y a évaluation formative dès que l'enseignant intervient immédiatement avec l'élève, en fonction de stratégies observées. Le concept d'évaluation formative cohabite alors avec celui d'observation formative. Ce dernier terme a l'avantage de pouvoir qualifier un ensemble d'interventions de l'enseignant qui ne contiennent pas forcément toutes les caractéristiques d'une action évaluative. Il peut permettre par exemple de désigner les régulations par « aides » ou « relances » exploitant les stratégies de l'élève sans forcément apprécier l'écart entre une performance observée et une performance attendue quant à un objectif donné. L'extrait suivant illustre ce propos (Elliott, 1993, p. 152)

ENS Est-ce que le mot « papa » est écrit sur cette page?
ÉLÈVE Oui.
ENS Montre-le moi.
ÉLÈVE (*E. explore et semble chercher le mot « papa »*) Je ne trouve pas, mais moi je sais écrire « papa ».
ENS Tu sais écrire « papa »?
ÉLÈVE Oui.
ENS Ecris-le.
ÉLÈVE *L'élève dit /p/, il écrit p, il dit /a/, il écrit a, dit /p/, écrit p, dit /a/, écrit a.*
ENS Qu'est-ce que tu as écrit?
ÉLÈVE Papa.
ENS Tu peux essayer de retrouver le mot « papa » dans le texte?
ÉLÈVE (*il explore le texte et désigne le mot « papa »*).

D'une manière plus générale, l'étude des régulations interactives entre maître et élèves permet à l'enseignant de se questionner sur l'adéquation de ses interventions en fonction de ses intentions. Elle l'aide à faire les choix qui s'imposent forcément lorsqu'il s'agit de gérer le dialogue avec un groupe de plus de vingt élèves en vue de la progression optimale de chacun d'entre eux.

Que pouvons-nous tirer comme parallèles entre les régulations maître-élèves intégrant l'évaluation formative, et les fonctions de l'étayage? Si l'on se base sur la définition de Bruner (1983), par exemple, on constate que l'idée d'évaluation formative, dans sa conception élargie, est inclue dans le concept d'étayage. On y retrouve en effet un certain nombre d'idées-force: prendre des informations pour adapter la situation d'apprentissage, donner des feed-backs suffisants pour que l'apprenant puisse progresser et construire ses réponses, l'aider à prendre conscience de l'écart entre sa production et la production attendue, préserver au maximum son autonomie. Le concept d'étayage est plus large dans le sens où il contient davantage d'indications quant au type de régulation de la

situation d'apprentissage envisagé. Ainsi il se situerait plutôt au niveau du concept de « guidage socio-cognitif » tel que décrit par Rieben & Elliott (1996). Tharp et Gallimore (1988) quant à eux préfèrent parler de « responsive assistance » qui se traduirait littéralement par « assistance sensible, réceptive ». Cette appellation met bien en évidence, selon nous, l'insistance de certains auteurs, dont Tharp et Gallimore (1988), sur le fait qu'une soi-disant assistance peut devenir une interférence à certains moments de l'apprentissage. Si un travail de catégorisation d'interventions d'enseignants a été fait, qu'il s'agisse de simples phrases de relances (p. ex., Berset Fougerand, 1993) ou de procédures d'action plus complexes, la question se pose maintenant de savoir quel type d'intervention correspond à quels types de situation (situation de production, de découverte, de résolution de problème ou autre) pour favoriser le plus grand progrès de l'apprenant.

Il est à noter que les interactions maître-élève peuvent avoir pour objet l'évaluation elle-même, puisque la pratique de l'autoévaluation par l'élève n'est pas à considérer comme une compétence acquise d'emblée. On relèvera par exemple les démarches de coévaluation permettant à l'élève de confronter son autoévaluation à celle du maître ou les activités aidant l'élève à gérer de plus en plus seul sa progression. Dans le domaine de l'apprentissage de l'orthographe, par exemple, Doly (1997) propose toute une démarche amenant l'élève à se constituer un profil orthographique. Les régulations interactives se situent alors à un autre niveau: celui de la démarche d'autoévaluation et de régulation de l'élève et non plus celui du contenu proprement dit.

Des régulations interactives entre élèves

La seconde grande ouverture occasionnée par l'enrichissement du concept d'évaluation formative concerne la prise en compte des interactions entre élèves puisque, nous l'avons vu, la fonction de l'évaluation étant d'améliorer l'enseignement-apprentissage, il est souhaitable que les élèves prennent une part la plus active possible dans les procédures choisies.

En quoi les interactions entre élèves peuvent favoriser l'autoévaluation et la progression de l'élève dans le domaine de la langue? Je vous propose d'apporter quelques éléments de réponse à cette question à l'aide de résultats de recherche. Nous avons en effet conduit une étude (Rouiller, 1998) sur l'effet des interactions entre élèves de 11-12 ans, travaillant en dyade, sur leur activité de révision textuelle. De manière générale, nous avons constaté que, premièrement, les élèves des dyades effectuent davantage de transformations sur leur texte que les élèves travaillant

individuellement. Dans les dyades particulièrement efficaces, la persévérance semble souvent soutenue par la collaboration et favoriser un nombre de relectures plus élevé que chez les élèves travaillant seuls.

De plus, les élèves travaillant en dyade sont amenés à se questionner sur des facettes de leur texte auxquelles ils n'auraient pas songé seuls. Deuxièmement, le type de transformations de texte qu'ils effectuent est qualitativement différent. Les dyades s'attachent par exemple davantage à la textualisation que les élèves travaillant seuls. Troisièmement, on observe que le nombre de transformations effectuées a tendance à être proportionnel au nombre d'énoncés verbaux des élèves. Plus les élèves effectuent de transformations, plus ils formulent d'énoncés verbaux au cours de leurs interactions. Les interactions apparaissent comme un outil pour aider les élèves à construire des apprentissages dans des domaines moins familiers ou moins traités dans les moyens d'enseignement. Elles concernent bien souvent des objets plus « discutables », des problèmes qu'il est moins facile de résoudre à l'aide de documents de référence et pour lesquels l'élève se sent souvent démuni lorsqu'il écrit seul. Tony et Gilles, par exemple, échangent longuement autour d'un problème de ponctuation.

GILLES	« Benjamin se sentait rejeté et seul... il était triste, si triste », virgule?
TONY	Ouais, il était triste.
GILLES	« Si triste ».
TONY	Virgule.
GILLES	« Triste », virgule, si triste... il était triste, il était triste, si triste.
TONY	Là, majuscule.

Les résultats montrent aussi que les interactions permettent aux élèves de mieux corriger les erreurs qu'ils détectent. Cette indication est précieuse pour l'enseignant parfois découragé de voir combien de relances sont nécessaires à certains élèves pour corriger correctement les erreurs contenues dans leurs textes.

Lorsqu'ils sont en interaction, les élèves ont de nombreuses occasions d'évaluer divers aspects de leur texte et de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent en considérant leur pair comme une personne-ressource. En d'autres termes, ils pratiquent des démarches d'évaluation mutuelle variées (Allal & Michel, 1993), réciproques ou conjointes, susceptibles de favoriser l'autorégulation.

Qu'en est-il du rôle de l'enseignant au cours de ces interactions entre pairs? Les interactions entre pairs, quelle que soit la structure envisagée, participent à le soulager dans sa tâche de régulation interactive auprès des élèves. Le travail en groupe lui permet d'envisager une régulation interactive à deux niveaux. Au niveau du contenu, la possibilité qui lui est

laissée d'observer les élèves au travail, lui permet d'intervenir ponctuellement de manière plus individualisée ou au contraire de relancer les questions au groupe selon les cas. Au niveau du fonctionnement des groupes, il nous semble particulièrement intéressant qu'il cible ses interventions sur le développement d'attitudes susceptibles de favoriser des régulations. On peut citer par exemple l'encouragement à négocier, à expliciter ses points de vue, à utiliser les documents de référence, à relire plusieurs fois un texte, voire des attitudes plus générales telles que l'encouragement des camarades, le partage des idées, l'écoute, puisque celles-ci contribuent à aider les élèves à agir plus ouvertement, à expliciter leurs démarches ou à exprimer leurs doutes.

Des régulations interactives entre élèves et matériel

Enfin, les régulations interactives entre élèves et matériel sont, elles aussi, constitutives de l'évaluation formative. L'interaction maître-élève est alors médiatisée par un matériel régulateur souvent lui-même élaboré dans une première phase d'interaction entre le maître et ses élèves. On peut citer dans le domaine de la langue des matériels tels que les guides d'évaluation ou de production, les dictionnaires, cahiers de références, etc. Ceux-ci sont en principe proposés à l'élève en cours de production afin de favoriser l'élaboration d'un texte le plus satisfaisant possible avant l'évaluation par le maître. Fournir à un élève un matériel susceptible de favoriser l'autorégulation ne suffit évidemment pas à assurer celle-ci. Dans cette perspective, Allal et Michel (1993) distinguent trois catégories de matériels induisant des degrés d'interaction différents: les référentiels purs, fournissant des repères à l'élève pour son activité de planification, de production et/ou de révision de texte; les questionnaires, demandant à l'élève de formuler des appréciations ou remarques, et les questionnaires interactifs l'engageant à une autoévaluation active reliant texte et référentiel et exigeant l'enregistrement d'un certain nombre d'observations. On peut associer à cette dernière catégorie les « guides personnalisés » construits en interaction puis complétés par l'élève au fur et à mesure de ses pratiques d'écriture. Les élèves peuvent par exemple compléter leur guide d'orthographe en notant pour chaque objectif 1) où ils sont susceptibles de trouver des informations dans leurs documents de référence, 2) à quoi ils doivent personnellement faire particulièrement attention lorsqu'ils écrivent.

La recherche sur la révision en dyade citée plus haut (Rouiller, 1998) a montré que les effets de l'introduction d'outils de type référentiels purs tels que l'aide-mémoire ou le dictionnaire par exemple, pouvaient être

amplifiés par les interactions entre élèves. Le fait que chacun doit, à un moment ou à un autre, justifier une position différente d'un camarade l'amène à chercher des preuves à ses affirmations. La motivation et l'entrain apportés par cette collaboration aident les élèves à être plus persévérants dans leur emploi d'un outil:

GILLES	« Le lendemain matin les parents décidèrent de s'occuper plus de Benjamin. » c'est juste... de s'occuper? de vendre, de vendu, ouais.
TONY	Ouais c'est juste!
GILLES	De s'occuper plus de...
TONY	De vendre plus Benjamin, et moins de son petit frère...

Les recours aux ressources externes en sont aussi souvent augmentés:

GILLES	Mais « ses parents » y a un S?
TONY	S.E.S
GILLES	Non, « ses parents », P.A.R.E.N.T.S.?
TONY	Ses parents, il en a pas plusieurs de parents!
GILLES	Ben oui, il a une mère et un père, ça fait deux parents.
TONY	Mouais
GILLES	Alors c'est un S, ses parents.
TONY	Ouais.
GILLES	Bon, où on pourrait trouver ça.... mémento, de dieu j'suis classe...
TONY	Ah ouais, c'est sous quoi ?
GILLES	Dans homophones, mais non euh... ah page 84, r'garde ça...
TONY	Ah ouais!
GILLES	Ah oui j'sais là, ouais voilà ... singulier, pluriel */il lit/* Ben y a un S j'te dis!
TONY	Ah ouais!
GILLES	« Bon, ses parents »...

Ainsi, que l'on considère les régulations interactives entre élèves, entre maître et élèves ou entre élèves et matériels, il apparaît qu'elles favorisent toutes la prise de distance de l'élève face à ses productions et par conséquent sa progression. « Evaluation » rime alors avec « auto-régulation », « formative » avec « interactive ». Les actes d'évaluation formative sont des éléments essentiels, constitutifs de démarches d'enseignement-apprentissage variées intégrant par définition les interactions sociales et ayant comme point commun de tendre vers un enseignement-apprentissage efficace adapté aux stratégies de l'apprenant.

L'évaluation formative: une aide à la gestion globale des apprentissages par l'enseignant

Imaginons un enseignant qui individualise, différencie, tente de répondre le plus possible aux besoins de chacun. Imaginons un enseignant qui exploite les projets de ses élèves pour les amener à développer aussi bien des connaissances ciblées automatisées (p. ex., les règles d'accord des adjectifs de couleur), que des compétences métacognitives (p. ex., stratégies de

révision d'un texte) ou des attitudes de recherche (p. ex., rassembler les informations nécessaires à l'écriture d'un texte informatif) et cela par des cheminements différents. Arrive un moment où l'enseignant éprouve le besoin de faire le point, de confronter ses impressions multiples, d'avoir une image ponctuelle de la situation de la classe dans son ensemble, de reprendre en quelque sorte en mains propres les processus d'évaluation. Dans ce cas, les pratiques plus traditionnelles d'évaluation formative, élaborées sur la base d'objectifs à atteindre plutôt que de stratégies observées et de régulations interactives, peuvent lui permettre une prise d'information plus adaptée. Les tests diagnostiques peuvent alors lui servir à faire l'état des compétences de ses élèves quant aux objectifs prioritaires et à mettre en place des activités différenciées et/ou collectives, susceptibles de remédier aux problèmes observés et de tenter d'assurer un niveau de maîtrise suffisant chez tous les élèves à propos de ces objectifs.

L'évaluation formative: un outil pour développer une perspective constructiviste de l'enseignement

Pour certains enseignants, le processus d'enseignement n'est encore prioritairement fondé que sur la relation entre le maître et le savoir. Pour ceux-ci, l'élève a parfois, selon les termes d'Houssaye (1994) la « place du mort ». L'évaluation correspond souvent pour eux à un outil au service de la société, de l'institution, mais n'a aucune place dans le processus d'apprentissage, de formation de l'élève. Or l'évaluation formative, visant à adapter les situations d'apprentissage aux caractéristiques des apprenants, accorde par définition une place importante à l'élève. Elle constitue donc un outil intéressant pour aider ces enseignants à passer de l'acte « d'enseigner » à l'acte de « former », et favoriser ainsi chez l'élève l'acte d'« apprendre ». Ayant pour fonction d'améliorer l'efficacité du processus pédagogique ou didactique dans la classe, on constate d'ailleurs que l'évaluation formative est aujourd'hui souvent associée à l'introduction d'une nouvelle approche pédagogique (p. ex., moyens romands d'enseignement de mathématiques). Plus concrètement, une sensibilisation au concept d'évaluation formative, à l'occasion d'une formation continue par exemple, peut conduire les enseignants à observer un groupe d'élèves qui produisent un texte en collaboration, à détecter des connaissances erronées en écoutant les dialogues entre élèves. On peut les accompagner dans la planification d'activités différenciées selon les difficultés observées. On peut analyser les interventions courantes et favoriser certaines relances de type ouvert permettant à l'élève de construire la réponse adéquate plutôt que de voir sa réponse inadéquate sanctionnée

négativement. Bien des enseignants disent prendre conscience à ces occasions, par exemple, que leurs interventions sont interprétées de manière variable par leurs élèves, que les élèves ont des connaissances erronées très intéressantes à prendre en compte, et qu'il est possible d'éviter l'échec à un élève avant le test certificatif, etc.

Relevons aussi que l'institution peut utiliser les tests formatifs à grande échelle pour indiquer ses orientations prioritaires et réguler les pratiques des enseignants avant les échéances de fin d'année (par exemple, il y a quelques années, les tests de rentrée, au début de l'année scolaire, dans le domaine du français, à Genève).

Conclusion

L'évaluation formative est donc d'abord une fonction accordée à une évaluation qui englobe les actes et les faits qui lui sont propres dans une finalité prioritaire: favoriser la progression optimale des apprentissages de l'élève. Après avoir vu s'enrichir le concept (des boucles formelles « d'enseignement-évaluation-remédiation » à une composante évaluative et régulatrice des situations d'apprentissage), on peut se demander ce qui le distingue des processus d'enseignement-apprentissage et le mettre en parallèle avec le concept d'étayage.

Quelles que soient les similitudes qu'entretiennent ces différents concepts, il apparaît que le concept d'évaluation formative demeure important dans le milieu scolaire. Etant donné les diverses pratiques et conceptions actuelles des enseignants, il peut être considéré comme un outil permettant:

— à l'enseignant d'observer davantage les apprenants, de comprendre mieux leur fonctionnement et de prévoir les ajustements de ses interventions (choix des situations didactiques, interventions individuelles, modes d'organisation sociale...);

— à l'élève de devenir davantage acteur de ses apprentissages, d'avoir des repères pour orienter ses actions, de prendre conscience de ses forces et de ses limites avant la phase d'évaluation sommative - verdict ...;

— et à l'institution d'orienter davantage le regard des enseignants sur la formation et l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement-transmission, et enfin de communiquer d'une manière particu-lièrement efficace ses grandes orientations.

Les démarches d'évaluation formative peuvent être situées sur un continuum. Un pôle représente la systématisation, la gestion du grand groupe, les occasions de faire le point, de planifier des interventions différenciées

souvent différées dans le temps. L'autre pôle est davantage caractérisé par les interactions en cours d'activité, les prises d'informations plus individuelles et pointues, les interventions immé-diates. Les démarches pratiquées par les enseignants visant les meilleurs apprentissages pour tous, dans le cadre d'une classe, sont souvent multiples et volontairement dirigées, à divers moments, vers chacun de ces pôles.

Bibliographie

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* (pp. 86-126). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (1993). Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Allal, L., & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 265-296.

Berset Fougerand, B. (1993). Ecrire à haute voix: Intégration de l'orthographe dans la production écrite. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 171-196). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc Grave Hill.

Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw Hill.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.

Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat (Ed.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 17-62). Paris: ESF éditeur.

Elliott, N. (1993). En observant l'apprenti-lecteur. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 145-160). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Houssaye, J. (1994). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur.

Louis, R., & Trahan, M. (1995). Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation, 17*(3), 61-87 .

Nunziati, G. (1988). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques, 280*, 47-64.

Rieben, L., & Elliott, N. (1996). Régulations didactiques dans une situation de lecture/écriture ou comment aider les enfants à chercher des mots pour écrire. In C. Garcia-Debanc, M. Grandaty, & A. Liva (Eds.), *Didactique de la lecture - Regards croisés* (pp. 129-145). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Rouiller, Y. (1998). *Approche contextualisée de la révision textuelle: Effets d'une situation de co-production dyadique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Scallon, G. (1996). Evaluation formative et psychologie cognitive: mouvances et tendances. In J. Grégoire (Ed.), Evaluer les apprentissages: les apports de la psychologie cognitive (pp. 160-173). Bruxelles: De Boeck.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. AERA Monograph Series on Evaluation, No1, 39-83.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). Rousing minds in life. Cambridge: Cambridge University Press.

Weiss, J., & Wirthner, M. (1998). Pour une évaluation plus formative. Neuchâtel: IRDP, No 98.301.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 135-153

Quelques considérations sur l'étayage dans une situation d'évaluation particulière: le jeu symbolique

Mireille Rodi
Centre Logopédique et Pédagogique, Moudon
Cécile Moser
Ecole Cantonale pour Enfants Sourds, Lausanne

During our work for the diploma in speech therapy, we concentrated on the problem of assessing childrens' language abilities in discursive-interactive perspective (language analysis in interaction). Within this framework, we chose the pretend play situation in order to assess certain linguistic and pragmatic capacities in a child with developmental language disorders (dld) and in a child without, each interacting with a speech and language therapist, and then with his/her mother.

Our results have shown relevant elements about adults scaffolding in child's language. Firstly, the child with dld requires an important amount of adult scaffolding at the various levels of analysis (the verbal participation, the interaction planification, the use of communicative functions). Secondly, different interlocutors implie different scaffoldings and influence notably on the child's language. This shows, in our opinion, the necessity to consider the impact that our own language has on a child's language production and to integrate it into an evaluative perspective.

Introduction

A l'occasion de notre travail de mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophonistes (Rodi & Moser, 1997), nous avons tenté de fournir quelques éléments de réponse à cette interrogation: comment obtenir une vision globale et détaillée des capacités langagières d'un enfant au sein d'un contexte dont l'enjeu communicatif permet un dialogue co-construit? Nous avons ainsi porté notre attention d'une part sur les conduites langagières normales et pathologiques de l'enfant dans une perspective discursive et interactive, d'autre part sur les possibilités d'évaluation de ces conduites au travers d'une situation de jeu symbolique auquel un enfant et un adulte participent. Ce choix a été déterminé en fonction du type de discours actualisé. En effet, il s'agit d'un discours en situation possédant un référent concret et présent (Bronckart & coll., 1985) acquis précocement par l'enfant qui peut aisément y prendre une part active. L'étayage revêt dès lors une importance non négligeable, notre analyse portant sur des interactions entre adulte et enfant.

Nous apporterons, dans un premier temps, un éclairage théorique sur l'évaluation des capacités langagières, du jeu symbolique et de l'étayage, dans une perspective discursive-interactive. Dans un second temps, nous présenterons certains de nos résultats et quelques perspectives qui semblent en découler.

Evaluation des capacités langagières dans une perspective discursive-interactive

Introduction

Observer le langage sous l'angle d'une perspective discursive-interactive implique de s'intéresser aux situations dans lesquelles se construit le langage et de passer « *à une conception pour laquelle l'unité de base (...) du langage est le discours* » (Esperet, 1990, p. 123). Dans cette optique, l'enfant, selon les diverses situations auxquelles il est confronté, construit un répertoire toujours plus important de conduites langagières. Ainsi, autant l'étude de l'ontogenèse que celle de la pathologie du langage implique une réflexion sur la base de concepts tels que les actes de langage (Bernicot, 1992), l'adaptation, les stratégies discursives (de Weck, 1991; Schneuwly, 1988) et linguistico-discursives (de Weck, 1991; Bronckart, Dolz & Pasquier, 1993).

Dans ce sens, les troubles du développement du langage (tdl) semblent un domaine favorable à la mise à l'épreuve de ces théories. L'hétérogénéité et la complexité des perturbations, la confusion des relations entre troubles linguistiques et pragmatiques ne facilitent pas la tâche et les débats sont loin d'être clos. Les tdl nous lancent un défi: de quels instruments disposer, quelles stratégies adopter pour tenter une évaluation objective des capacités langagières d'un enfant?

Intérêt d'une approche de l'évaluation centrée sur la communication

Evaluer... un concept qui interroge, suscite des confrontations, implique divers paradoxes...

Évaluer dans une situation naturelle possédant un enjeu communicatif.

Évaluer en échappant au problème de la norme, tout en ayant les moyens de décider du caractère pathologique ou non des capacités langagières.

Évaluer le langage dans sa globalité, tout en saisissant les forces et faiblesses des différents aspects.

Évaluer en tenant compte des variations contextuelles dans un espace temporel limité.

Vu sous cet angle, cette tâche peut paraître impossible à parfaire et probablement est-ce le cas. Il s'agit de faire des choix sur ce que l'on juge essentiel, en essayant de répondre au plus près à certaines nécessités et se référer à des normes de manière pondérée. De plus, il semble indispensable de ne pas perdre de vue l'entité-langage en proposant plusieurs contextes d'évaluation.

Au cours d'une situation d'évaluation, il est nécessaire de prendre en compte une caractéristique fondamentale du langage: son hétérogénéité. « Savoir parler », c'est avant tout parvenir à s'adapter à n'importe quelle situation de communication. Or ceci implique un ajustement à divers facteurs. En conséquence, il est impossible d'élaborer une représentation intégrale des capacités linguistiques, de prendre en compte la valeur communicative du langage en se limitant à une seule situation de communication (Nespoulous & coll., 1992; de Weck, 1989, 1993).

De telles considérations obligent à concevoir l'évaluation de l'activité langagière comme une tâche relativement longue et difficile puisqu'il s'agit de caractériser les situations interactives, la participation de l'interlocuteur, l'influence de tel ou tel type de situation et de discours sur la forme (de Weck, 1989). Il est indispensable de faire un choix relatif aux situations à exploiter selon leur pertinence et leur degré de généralisation (de Weck, 1993).

De nouveaux moyens permettant l'évaluation des capacités langagières de l'enfant ont vu le jour sous l'influence des perspectives pragmatiques et discursives. Ces travaux ont ouvert de nouveaux horizons de recherche et permis d'élargir une vision du langage jusqu'alors confinée aux aspects formels (Caron, 1983) modifiant ainsi le concept d'évaluation. L'activité langagière n'est plus perçue uniquement comme moyen de transmission d'un contenu informationnel mais comme instrument de construction d'une relation intersubjective. Le langage est alors considéré à la fois dans ses aspects représentatifs et communicatifs, rarement mis en évidence par les tests de langage « classiques ». L'intérêt du praticien porte alors sur différents aspects:

— Le « *pourquoi* » de sa production, son intention de communication, compte tenu du contexte, des interlocuteurs et du co-texte. Le choix prioritaire de cet aspect repose sur l'idée que la forme et le contenu du langage existent avant tout afin de servir la communication (French, 1989).

— Le « *comment* » l'enfant s'exprime, sa démarche et « *la succession des procédures qu'il utilise pour construire et transformer peu à peu une situation discursive* » (Caron, 1983, p. 456). La forme est analysée en fonction du contexte.

— Le « *quoi* », contenu de son langage.

Dans le cadre de cette conception, différents auteurs ont porté leur attention sur l'une ou l'autre de ces questions.

Quelle que soit la direction adoptée, ce type d'approche, pragmatique et discursive, de l'évaluation de l'activité langagière[1] incite une recherche de contextes aussi proches que possible du quotidien. Ce point de vue suscite la création de cadres favorables à l'utilisation de formes familières, absentes lors de situations éloignées du vécu. Les analyses portent ainsi sur du langage « spontané », « *le langage qu'on recueille dans les échanges entre personnes en situations naturelles* » (Rondal, 1985, p.511). Le jeu symbolique semble être une situation tout à fait adéquate, particulièrement pour de jeunes enfants (Cronk, 1988; Le Normand 1991).

L'apport principal d'une approche discursive-interactive est l'intégration des contextes communicatifs dans l'évaluation (Slaughter, 1994). Cet apport est de taille. En effet, les enfants avec tdl peuvent présenter de bonnes aptitudes de production de phrases isolées mais rencontrer plus de difficultés de gestion du discours. Une situation d'interaction ancrée dans la réalité permet de mieux cerner leurs capacités et difficultés sur le plan communicatif, de saisir leurs ressources pour pallier à certains manques et de présenter le tableau des troubles les plus gênants dans l'interaction.

Pourtant, s'il est clair qu'une analyse du langage en situation dite naturelle offre davantage de « spontanéité » et d'authenticité qu'une situation de test, elle n'exempte pas l'évaluateur d'une certaine prudence. Sur cette base, le logopédiste se fait une première idée intuitive du langage de l'enfant, pour choisir ensuite certaines épreuves. Le caractère spontané de la situation d'entretien, au sens d'une réelle liberté quant au contenu du discours et à la manière de le produire est par ailleurs douteux étant donné les différentes contraintes, sociales, psychologiques, discursives (de Weck, 1996). Quant à l'interaction logopédiste-enfant, particulièrement en situation d'évaluation, peut-elle vraiment être considérée comme naturelle et spontanée? Permet-elle la construction d'une représentation réelle des capacités langagières? A défaut de pouvoir répondre de façon précise à ces questions, nous pensons qu'il est primordial de les prendre en compte.

1 Terme qui ne prend d'ailleurs tout son sens que dans cette perspective.

Le jeu symbolique

Introduction et définition

Le jeu symbolique a retenu notre attention en tant que situation de communication propice à l'évaluation de certaines capacités langagières. En ce sens, nous développerons ici uniquement les aspects liés au langage et à l'interaction, laissant de côté aussi bien sa dimension affective que cognitive, aussi importantes soient-elles.

Dans une perspective piagetienne, le jeu symbolique est présenté comme l'une des manifestations de la fonction symbolique. En effet, il permet à l'enfant, au travers d'une forme de pensée représentative, de transformer la réalité selon un objectif choisi et constitue ainsi une assimilation libre du réel au Moi. Concrètement, il implique la substitution d'objets et/ou événements, l'attribution de caractéristiques habituellement étrangères à l'objet et la référence à un objet absent comme s'il était présent (Lewis & coll., 1992). Il permet à l'enfant de se libérer des conditions concrètes de la situation pour se la représenter. Le jeu symbolique intervient donc dans le développement du langage qui possède une dimension représentative importante.

Le jeu de faire semblant se développe sur une période allant de 1 an et demi à 7 ans environ. Les premiers gestes symboliques sont dirigés uniquement vers le corps propre. Puis, l'enfant enrichit le jeu par l'utilisation de poupées, comme receveurs passifs (l'enfant embrasse sa poupée), puis actifs (la poupée mange) (Bretherton, 1984; Lézine & coll., 1982). Plus tard, il combine plusieurs actions et progressivement construit des scénarios élaborés et planifiés impliquant plusieurs acteurs (Mc Cune-Nicolich, 1977, 1981, Lézine & coll., 1982, Piaget, 1994, 2e éd). Le jeu symbolique rassemble alors trois dimensions: le rôle, l'action (planifiée sous forme de scripts ou plans) et la représentation d'objets (Bretherton, 1984).

Rôle de l'interaction dans le jeu symbolique

Etant donné la part importante des jeux symboliques partagés avec autrui (80% à deux ans), l'environnement social de l'enfant semble jouer un rôle primordial sur ce plan. Chez le tout jeune enfant, cette fonction revient essentiellement à la mère — ou la personne assumant ce rôle — (90 % des jeux) dont la manière de participer au jeu a une influence variable. D'une part, sa disponibilité, mais surtout son implication active et sécurisante, favoriseraient l'autonomie et la persévérance des enfants (Slade, 1987 a et b). D'autre part, son attitude modélisante, encourageante et permettant la réci-

procité dans l'interaction faciliteraient le bon développement du jeu symbolique (Trawick-Smith, 1991 et Fiese, 1990). Finalement, en grandissant, les enfants privilégient de plus en plus leurs pairs puisque, dès 4 ans, ils partagent avec eux le 50% de leurs jeux (Garvey, 1990). Ce changement dans le partenariat de l'enfant induit l'apparition de nouvelles caractéristiques au jeu de faire semblant. En effet, si l'adulte insiste sur le maintien du lien avec la réalité, encourage l'exploration de l'environnement social et physique et axe les échanges hors jeu symbolique sur le déroulement du jeu et de son contexte, le pair favorise la construction d'un monde imaginaire très preignant où la réalité est reléguée au second plan (Martlew & coll., 1996). En conséquence, le partenariat adulte-enfant induit des jeux symboliques de type « as if », distinguant les niveaux de la réalité et de la fiction, tandis qu'entre pairs les jeux sont de type « what if », laissant toute la place au monde imaginaire et à la transformation du réel (Bretherton, 1984). On saisit ici, étant donné le rôle didactique de l'adulte, l'importance de l'étayage et son influence sur les conduites langagières de l'enfant.

Les scripts, les rôles et la métacommunication

Le jeu de faire semblant, surtout lorsque l'adulte y prend part, contribue à la mise en place et à la consolidation de scripts, schémas représentant certains événements de la vie quotidienne (par exemple, aller au restaurant, chez le médecin, etc.) reliés les uns aux autres de façon causale et temporelle (Schank & Abelson, 1977). Ces situations courantes et stéréotypées constituent un apport considérable au contenu des premiers jeux symboliques (« as if ») qui favorisent en retour leur intériorisation. Par la suite, l'enfant s'en détache, laissant libre court à son imaginaire: la trame du jeu symbolique (« what if ») peut alors reposer sur un schéma narratif (de Weck, 1991) ou sur un plan plus libre (Schank & Abelson, 1977).

A l'intérieur de ces scripts ou narrations, les partenaires de jeu endossent des rôles (Bretherton, 1984; Fein, 1991), ensemble d'attitudes, d'émotions, d'aptitudes et d'actions rattaché à une autre identité sociale que la leur (Selman, 1971). Ces prises de rôles impliquent une différenciation des points de vue, de même que l'anticipation des émotions et comportements des individus en fonction de leur identité sociale et de la situation dans laquelle ils se trouvent. En conséquence, ils participent au développement langagier de l'enfant en induisant des types de discours variés, adaptés aux rôles et à la situation joués.

Enfin, dernier aspect intéressant sur le plan de la communication et du langage: les messages métacommunicatifs. La définition de limites dans le jeu symbolique est primordiale puisque il se situe entre la réalité et la

fiction (Bateson, 1976, Bretherton, 1984). Les interactants doivent d'une part clarifier ce paradoxe par des messages tels que « on fait semblant », d'autre part négocier le contenu même du jeu. Une manière d'analyser l'aspect métacommunicatif est de considérer le degré d'engagement des partenaires au sein du jeu de faire semblant. Certaines recherches (Kane & Furth, 1992, Giffin, 1984) démontrent que celui-ci peut être fort si les pairs métacommuniquent de l'intérieur du cadre (maintien de la prise de rôle ou centration sur l'activité de cadrage), moyen s'ils métacommuniquent partiellement hors du cadre (argumentation et conflits) et faible s'ils sortent momentanément du cadre. Ces messages prennent une place importante dans le dialogue et sont donc à prendre en compte dans l'analyse de l'interaction langagière.

Ainsi, ces caractéristiques du jeu symbolique le désignent comme une situation propice à l'exploration des multiples facettes du langage, tant d'un point de vue communicatif que représentatif. Appartenant à la catégorie des discours en situation (Bronckart & coll., 1985, Bronckart, 1996), les participants y assument des rôles symétriques dans la construction polygérée du dialogue. Néanmoins, l'asymétrie adulte-enfant implique une forme d'étayage à l'intérieur de la zone proximale de développement, qui varie considérablement d'un adulte à l'autre et en fonction de l'enfant.

L'étayage

Introduction

L'évaluation des capacités langagières met en jeu principalement deux acteurs, un logopédiste et un enfant, dans une situation interactive où les actions verbales et non verbales de chaque partenaire s'influencent réciproquement. Ainsi l'approche développée par François (1990) nous a paru intéressante par la présentation d'une analyse du langage de l'enfant en situation, tenant compte des interventions de l'interlocuteur. Celles-ci dépendent de divers critères tels que, notamment, le moment d'intervention de l'adulte, la part d'initiative laissée à l'enfant, les aspects méta-linguistiques (approbations, reformulations, corrections), les actes de langage (questions/réponses, interdits et directifs), les éléments relevant d'une relation parallèle (prise de parole à la place de l'enfant ou ébauche de sa réponse) et le déroulement du dialogue (thèmes choisis et changements de rôle).

A partir de ces critères, il distingue diverses sortes d'étayage:

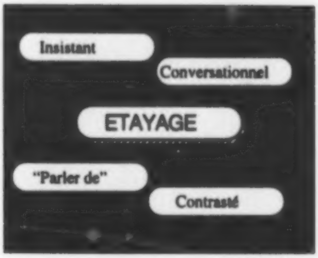


Figure 1: « Types » d'étayage (François, 1990)

L'étayage insistant: l'adulte submerge l'enfant de questions afin qu'il parle.

Le mode conversationnel: alternance des prises de parole avec des mondes, des genres et des catégories variables.

L'étayage de type « parler de » ou « à l'occasion de »: l'adulte, par ses répétitions, ses maintiens de thèmes induit une forte continuité thématique à laquelle l'enfant est soumis.

Codages contrastés: dissociation des interventions des deux interlocuteurs.

Ces différents modes d'étayage fonctionnent à deux niveaux: la correction formelle et l'adéquation pragmatique et sémantique. D'autres auteurs proposent d'y ajouter la gestion de la planification (de Weck & coll., 1995; Martin & coll., 1995). Notons cependant que ce point de vue ne consiste pas en une typologie mais présente une façon différente d'appréhender l'enfant et son langage. Dans une telle analyse aucune forme linguistique n'est observée en soi. Les signifiants ne sont pris en compte que dans leur utilisation. C'est une analyse uniquement qualitative, s'intéressant au fonctionnement du discours dans son intégralité, sans jamais en isoler un des partenaires. L'aspect communicatif du langage nous semble ici reprendre tout son sens. Quant à la norme, toute utilisation en a été écartée. Ce type d'analyse nous semble bien répondre à cet impératif:

> Il ne s'agira pas d'opposer norme à faute, sain à pathologique, mais d'observer une typologie des conduites langagières (...) le comportement réel de l'enfant en activité de communication... (Dumont 1988, p. 226).

Cadre expérimental

Situation des actions langagières

Espace référentiel

Les interlocuteurs ont à disposition un matériel constitué d'une ferme, de divers animaux et outils, de quatre figurines et de machines agricoles.

Espace de l'acte de production et de l'interaction sociale

Partenaires de l'interaction: d'une part, une fillette dysphasique de 5;9 ans (C), de classe moyenne, ayant suivi un début de thérapie d'environ quatre mois avec une logopédiste (L); d'autre part une enfant sans trouble du langage, de 6;0 ans (U), également de classe moyenne. Chacune interagit d'abord avec la logopédiste (L) ensuite avec sa mère (respectivement M2, M1). Dans ce dernier cas, la logopédiste est présente en tant qu'observatrice. La relation entre les interlocuteurs est, dans tous les cas, asymétrique en fonction de l'âge, du statut et, pour l'enfant dysphasique surtout, sur le plan des capacités langagières. Le degré de familiarité varie en fonction de l'adulte, plus particulièrement pour U qui ne connaît pas la logopédiste.

Espace-temps: les quatre interactions ont lieu dans un bureau de logopédie. Les partenaires interagissent à même le sol face à une caméra sur une durée de 25 minutes. L'expérimentateur intervient 2 minutes avant la fin du jeu en demandant de conclure au moyen de la consigne suivante: « il faudra bientôt terminer ».

Consigne: peu avant le début du jeu symbolique, les deux partenaires reçoivent la consigne suivante: « vous allez jouer à la ferme pendant un moment ». La logopédiste était informée auparavant de son objectif d'évaluation des capacités langagières de l'enfant. Lors des interactions avec les mères, une précision était donnée sur l'objectif de la présence de la logopédiste.

Méthodologie

A partir des données audiovisuelles, nous avons établi des transcriptions qui ont servi de base à nos analyses. Nous avons élaboré un protocole pour chaque situation. Etant conscientes de la subjectivité de ce type de transcription, nous avons confronté nos avis en vue de choisir dans les productions les plus confuses pour parvenir à une interprétation commune. Nous avons pris en compte les actions de jeu et quelques aspects paralinguistiques (pauses et intonations montantes). Ne sont pas considérés les aspects non verbaux tels que le regard et la posture.

Outils d'analyse

La contribution verbale à l'interaction

Il nous a semblé pertinent d'étudier la variation de la contribution verbale des sujets dans chaque interaction. A cet effet, l'analyse de certains aspects quantitatifs a été nécessaire. Nous avons pris en compte des notions telles que:

— la longueur moyenne des énoncés (LME): nombre de mots sur nombre d'énoncés;
— le nombre de tours de paroles (TdP);
— le nombre de mots par tour de parole (M/TdP): nombre de mots sur nombre de tours de parole.

La planification

Nous avons tenté d'une part de saisir les plans sous-jacents à l'interaction globale et à des niveaux plus locaux (schématisation, Bronckart & coll., 1985; de Weck, 1991; scripts, plans, Schank & Abelson, 1977, schéma narratif, Adam, 1987). D'autre part nous avons tenu compte de la responsabilité de chaque interlocuteur dans la gestion de la planification (notion d'étayage: de Weck & coll., 1995; François, 1993), du rôle de la métacommunication (Kane & Furth, 1992), de la forme et du contenu des interventions visant à la planification. Concernant cet aspect formel, nous avons observé l'emploi de marqueurs discursifs et la forme des actes de langage. Nous avons distingué différents niveaux d'analyse.

Distinction de trois séquences (ouverture, centre, clôture) dans l'interaction définies comme des constituants fonctionnels (Vion, 1992). L'ouverture permet la mise en place de l'interaction alors que la clôture assure la séparation des participants. Le centre est défini comme le noyau de l'interaction. A l'intérieur de cette séquence, nous avons distingué les prises de rôles des non-prises de rôles.

La séquence d'ouverture est divisée, d'un point de vue fonctionnel, en différentes phases ou sous-séquences, ayant comme objectif principal la négociation (cadrage). Ces différentes phases ont été définies selon l'aspect sur lequel porte ce cadrage (actions de jeu, matériel, rôles). La séquence de centre est divisée en saynètes, pour lesquelles nous retenons le critère thématique (François, 1990).

A un niveau plus local, nous avons pris en compte les prises de rôles, sur le plan des contenus (Miller & Garvey, 1984) et les séquentialités discursives (Adam, 1987).

Analyse du type de fonction communicative

Chaque énoncé a été classé selon sa fonction. De plus, pour une fonction particulière, différentes formes ont été distinguées. Divers pourcentages ont été calculés à plusieurs niveaux de l'interaction. Au niveau formel, nous n'avons pris en compte que les aspects qui nous semblaient les plus pertinents. Les énoncés sont classés selon leur fonction respective:

— énoncés à fonction injonctive (demandes, réponses),
— énoncés à fonction informative (demandes, réponses, assertions),
— énoncés à valeur clarificative (demandes, réponses, assertions),
— énoncés à valeur régulatrice de l'interaction, (phatiques, demandes et réponses de confirmation, formules de politesse),
— énoncés à fonction régulatrice de l'action (commentaires d'action),
— énoncés inclassables.

Résultats

Influence de l'objectif et rôles des interlocuteurs adultes sur l'interaction

Les deux mères ne sont pas dépendantes d'un but évaluatif et n'ont pas de raison objective d'imposer une structure précise à l'interaction. De plus elles ne sont guère habituées à gérer un temps imparti. De fait, la structure est difficile à cerner (séquences peu claires, difficilement identifiables). Elles accompagnent l'enfant faisant apparaître un nombre assez important de phatiques et de demandes de confirmation (régulateurs de l'interaction) et peu d'énoncés à fonction informative. D'un point de vue général, nous remarquons que les mères se réfèrent constamment à des scripts et maintiennent ainsi un lien avec la réalité. Elles font un usage faible de la prise de rôle et leurs interventions hors jeu symbolique se focalisent sur le matériel et le déroulement de l'action. Elles adoptent un rôle assez didactique, visant l'exploration de l'environnement social et physique.

Soumise à un objectif d'évaluation, la logopédiste structure l'interaction en fonction des informations qu'elle cherche concernant le langage de l'enfant, par exemple en poussant à la dénomination et en axant sur les énoncés de type informatif. Elle suit moins l'enfant et prend, dans une large mesure, l'interaction en charge. Elle tend à imposer une structure précise, hiérarchisée et conforme à nos attentes: les séquences d'introduction, de centre et de clôture, de même que les sous-séquences, sont aisément reconnaissables et clairement introduites (Vion, 1992). On la sent habituée, de part le cadre spatio-temporel également limité des séances thérapeutiques, à gérer un

temps donné et fini. Certaines similitudes apparaissent toutefois avec le comportement des mères, en particulier dans sa référence constante à des scripts et dans son maintien du lien avec la réalité. Par contre, sa manière d'aborder ces domaines diffère puisqu'elle utilise abondamment la prise de rôle dans le jeu symbolique.

Types d'étayage

Dans l'interaction entre l'enfant avec tdl et sa mère, nous assistons parfois à une forte continuité thématique intradiscursive mais à une faible continuité interdiscursive. Ces comportements se rapprochent des contre-étayages ou codages contrastés dans lesquels « *la mère et l'enfant sont sur des voies dissociées dont on ne sait si elles vont s'écarter ou se rejoindre* » (François, 1993, p.42). Par ailleurs, la mère utilise un nombre considérable de questions. Elles semblent parfois trop ouvertes, empêchant l'enfant d'y donner suite, et parfois trop fermées contenant déjà en elles un nouveau thème et un déplacement thématique. Il semble que la mère cerne avec difficulté l'espace convenant à son enfant pour exprimer ses choix. Elle se rapproche également d'une forme d'étayage insistant dont le but est de faire participer l'enfant.

Exemple 1 (Interaction mère - enfant dysphasique)

C49	ouais //[2] i a dedans i a des cailloux dedans (sort la citerne) / (ouvre la citerne)
M50	pi alors maintenant les autres animaux tu les mets où?
C50	*t'as vu i en a qui sont (manipule la citerne)
M51	oui mais / ça / ça va pas tellement bien à la ferme?
C51	mais oui (manipule la citerne)
M52	oui t'es sûre?
C52	oui (manipule la citerne)
M53	oh mais i a encore des animaux à mettre
C53	mhm (manipule la citerne)
M54	i veulent aller un p'tit peu ailleurs aussi mhm?
C54	oui / (renverse les cailloux de la citerne) ohhhh // est tombé tombé cailloux // oh // ça // met // (met les cailloux dans la citerne) i a beaucoup / encore une / peux mettre?

La mère de l'enfant sans trouble recourt fréquemment à des assertions et varie ses formes d'intervention. Elle manifeste une certaine souplesse caractéristique du mode conversationnel favorisant un comportement analogue chez sa fille.

---

2 Conventions de transcription:
- / pause courte
- // pause longue
- * + alignement au tour de parole supérieur: chevauchement

Exemple 2 (Interaction mère - enfant sans trouble)

U59 on retourne à la ferme / (fait aller le tracteur rouge vers la ferme)
M59 *(suit avec le tracteur bleu)
U60 la charrette c'est bien // on va la mettre ici pour faire sécher (pose la charrette derrière la ferme)
M60 sécher
U61 (prend le tracteur rouge et ramasse la fille) pi la p'tite fille elle va chercher / à manger // encore une fois parce qu'on a pas cherché assez (manipule la fille)
M61 mais elle va chercher tu sais / souvent c'est là en haut (montre la grange) le foin // dans les dans les fermes dans les granges // tout en haut
U62 *oh (manipule la fille)
M62 une fois qu'il a qu'il est bien sec
U63 moi j'vais chercher du foin pour déjà donner (manipule la fille)
M63 ouais
U64 oh / (amène la fille vers la ferme) oh c'est quoi / le foin / c'est le cochon?
M64 oh tu dis qu'on fait semblant / tu dis qu'c'est là au fond (montre le fond de la grange)

L'objectif et le rôle de la logopédiste, de même probablement que sa personnalité et sa propre façon de gérer les séances logopédiques, l'amène à mettre en oeuvre un type d'étayage bien précis et variant peu d'un enfant à l'autre. Ce dernier se rapproche, nous semble-t-il, d'un étayage insistant; en effet, la logopédiste produit un grand nombre de questions, souvent plus ouvertes avec l'enfant sans trouble qu'avec l'enfant dysphasique, caractéristique principale de cet étayage. Nous mettons en lien cette façon de diriger l'interaction avec son objectif évaluatif qui la pousse à induire certaines productions chez l'enfant. Ce flot de demandes est toutefois atténué par la prise en compte régulière des réponses de l'enfant et par l'importance accordée à la continuité thématique qui favorise la réciprocité des places discursives et une unité construite sur le champ thématique. Ceci nous conduit à considérer le soutien langagier de la logopédiste comme relevant d'un étayage mixte, composé de l'étayage insistant et de l'étayage « parler de » ou « à propos de » (exemples 3 et 4).

Exemple 3 (Interaction logopédiste - enfant sans trouble)

L60 maman tu vas où?
U60 je vais chercher que'que chose
L61 pi moi j'dois faire quoi pendant ce temps? (prend la fille)
U61 si tu veux / tu peux venir avec moi
L62 ouais alors là attends (amène la fille vers la dame)
U62 (U amène la dame et la brouette vers le prunier et fait semblant de ramasser des prunes)
L63 mhmh on va chercher des prunes / pourquoi on prend des prunes Maman?
U63 pour manger
L64 pour manger?
U64 oui

L65	ce sera pour quand? / quand c'est qu'on va les manger?
U65	peut-être pour 4 heures (soulève la dame et la brouette et les ramène vers la ferme)

Exemple 4 (Interaction logopédiste - enfant avec tdl)

L100	bonjour m'sieurs dames (amène le monsieur vers C)
C100	'jour
L101	salut David / bonjour / je suis venu livrer du lait (tient le monsieur debout)
C101	ouais
L102	'fin livrer du lait plutôt prendre du lait vous avez du lait / à à vendre?
C102	non
L103	non vos vaches elles ont rien donné?
C103	hein hein / pas encore
L104	pas encore vous les avez pas encore trait?
C104	(enlève le garçon du tracteur) non
L105	quand c'est que vous allez le faire?
C105	euh /apE/ (met le garçon sur la charrette)

Par ailleurs, avec l'enfant dysphasique, la logopédiste utilise fréquemment la négociation de rôles afin probablement de rappeler le cadre dans lequel se situe les dialogues sous forme de prises de rôle (exemple 5). Cette stratégie, adaptée à l'enfant avec tdl, paraît jouer un rôle très important dans l'interaction en général, notamment dans la planification. A notre avis, elle permet la poursuite du jeu symbolique et la continuité à l'intérieur des scripts.

Exemple 5

L172	maman maman / c'est qui qui fait / c'est toi qui fais la maman?
C172	ouais
L173	elle est là hein?
C173	ouais elle est là
L174	non elle est là la maman (montre la dame)
C174	ah oui

Effet sur le discours des enfants

Les étayages sont loin d'être sans influence sur les capacités langagières que les deux enfants vont actualiser dans l'interaction. En effet, ces dernières interviennent de manière différente selon leur partenaire de jeu. Bien qu'il semble difficile de pouvoir définir avec certitude quels éléments sont directement induits par le changement de type d'étayage et lesquels sont sous l'impact d'autres facteurs, certaines variations nous paraissent suffisamment notables et intéressantes pour inciter à réflexion.

Contribution verbale à l'interaction

Avec leur mère respective, les deux enfants manifestent une participation importante essentiellement pour le nombre de mots par tour de parole.

Nous observons une moindre participation des deux enfants lorsqu'ils sont en interaction avec la logopédiste. Cet effet est particulièrement visible chez l'enfant sans trouble et semble être en lien avec l'importance de la contribution verbale de la logopédiste lors de cette interaction. Ces faits nous semblent démontrer deux aspects.

D'une part, les deux enfants manifestent une adaptation verbale à l'interlocuteur et leurs résultats sont supérieurs lorsqu'ils interagissent avec leur mère, ce qui s'explique par la familiarité de leur relation.

D'autre part, étant donné la proximité des résultats des deux adultes avec lesquels interagit l'enfant avec tdl, une adaptation est moins nécessaire.

Adaptation des enfants au niveau de la planification

Dans la séquence d'ouverture, les mères favorisent des commentaires à propos des objets et se centrent sur l'organisation du matériel, alors que la logopédiste se focalise sur la connaissance des objets et de leur nom. Les enfants adoptent les centres d'intérêt de leur interlocuteur. Concernant les prises de rôles, les deux enfants s'adaptent à leur partenaire: évocation d'événements et prises de rôles entre l'enfant sans trouble et sa mère; évocation d'événements et négociations entre l'enfant dysphasique et sa mère, dialogues sous forme de prises de rôle essentiellement avec la logopédiste. Celle-ci initie en effet bon nombre de négociations du cadre participatif et d'actualisations de dialogues relatifs à ce dernier.

Notons que l'interaction entre l'enfant sans trouble et sa mère est la seule où l'enfant gère une partie de la planification configurationnelle. Concernant la planification thématique, l'enfant avec tdl peut y prendre part, mais l'adulte est souvent obligé de reformuler ou de demander des précisions sous forme de questions. L'enfant sans trouble met en oeuvre divers moyens pour initier des séquences thématiques, plus variés et riches en interaction avec sa mère. Les mêmes observations sont valables concernant l'utilisation de types de séquentialités.

Avec les mères, nous observons la présence de conflits auxquels les enfants prennent une part active. Dans l'interaction mère-enfant avec tdl, ces conflits assument une fonction d'organisateurs de l'interaction dans sa totalité (d'où la présence importante de séquentialités argumentatives). Inversement, lors des interactions avec la logopédiste, les conflits sont quasi absents, surtout pour l'enfant sans trouble. Certainement d'autres facteurs, tels que la méconnaissance du matériel lors de l'interaction avec la logopédiste ou la moindre familiarité avec cette dernière, interviennent aussi dans ces différences.

Adaptation des enfants à l'utilisation des fonctions communicatives

Le discours des enfants contient de nombreuses assertions reformulatives avec leur mère, ce que nous n'observons pas avec la logopédiste. De plus, l'enfant avec tdl utilise davantage de phatiques avec la logopédiste. Peut-être que les enfants, plus intimidées face à la logopédiste, s'autorisent moins d'autocorrections ou saisissent moins bien certains implicites de l'adulte. L'enfant dysphasique, comprenant avec peine certaines demandes de la logopédiste (par manque d'implicite), utilise peut-être des phatiques pour répondre aux attentes conversationnelles. L'enfant sans trouble serait moins gênée par le manque d'implicite.

En outre, l'enfant avec tdl paraît manquer de souplesse dans sa production d'actes de langage différenciés. Cette observation peut être en lien avec le manque de ressources linguistiques, une plus faible appréciation de la variation du langage en fonction des caractéristiques de la situation et du partenaire (Mc Tear & Conti-Ramsden, 1992).

Conclusion

D'une manière générale, tous les adultes induisent plutôt des jeux symboliques de type « as if ». La logopédiste contrôle l'orientation de l'interaction, elle produit beaucoup d'actes de langage informatifs et moins d'actes à fonction régulatrice. A l'opposé, la mère de l'enfant sans trouble adopte une attitude plus passive, se limitant à l'observation et l'initiation de thèmes et la mère de l'enfant dysphasique opte pour un rôle plus didactique.

Concernant les deux enfants, deux remarques s'imposent. D'une part, l'enfant avec tdl contraint les adultes à une adaptation plus marquée à ses capacités communicatives et langagières, car elle semble disposer de moins de moyens d'ajustement que l'enfant sans trouble: participation verbale moins différenciée, gestion de la planification confinée à la planification thématique locale et peu de variations dans l'utilisation de ses fonctions communicatives. D'autre part, bien que la logopédiste utilise un type d'étayage assez proche pour les deux enfants, celui-ci semble mieux convenir à l'enfant avec tdl. Cette dernière semble avoir besoin d'un cadre fourni par son interlocuteur pour prendre part à la planification et co-construire le dialogue. Par opposition, un tel cadre semble limiter l'enfant sans trouble, probablement intimidée par la présence d'un adulte inconnu.

L'adaptation se réalise par conséquent dans les deux sens: de l'enfant vers l'adulte et de l'adulte vers l'enfant. De ce point de vue, la situation

logopédique d'évaluation relève d'une co-construction. Ainsi, en tant que spécialistes du langage et de la communication il nous semble primordial de prendre en considération l'impact de notre propre discours sur la production langagière de l'enfant et tenter de l'intégrer à ce cadre évaluatif.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques, 56*, 54-80.

Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, *Play: its role in the development and evolution*. (pp. 119-129). Middlesex: Penguin Book.

Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris: PUF.

Bretherton, I. (1984). *Symbolic play: the development of social understanding*. (pp. 3-41). Orlando: Academic Press.

Bronckart, J.-P. & coll. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies Livres, 78*, 1-19.

Bronckart, J.-P., Dolz, J., & Pasquier, A. (1993). L'acquisition des discours. *Etudes de Linguistique Appliquée, 92*, 23-37.

Caron, J. (1983). L'élaboration d'une situation discursive: analyse d'un discours d'enfant. *Rééducation Orthophonique, 133*, 453-465.

Cronk, C. (1988). La pragmatique, toile de fond pour une rééducation de la communication verbale chez l'enfant. In Fédération Nationale des Orthophonistes (éd), *L'orthophonie ici...ailleurs...autrement* (pp. 145-162). Lausanne: Delachaux & Niestlé.

de Weck, G. (1989). L'évaluation du langage: dimensions représentative et communicative. *TRANEL, 15*, 275-292.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

de Weck, G. (1993). Langage déviant et orthophonie: l'exemple des dysphasies. *TRANEL, 20*, 69-87.

de Weck, G. (1996). Troubles du développement du langage: de la structure au discours. In G. de Weck (éd), *Les troubles du développement du langage*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

de Weck, G., Rosat, M.-C., & von Ins, S. (1995). Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Revue Suisse de Linguistique Appliquée, 61*, 35-60.

Dumont, A. (1988). Qui observe? Quand évaluer? Quoi mesurer? *Bul. d'Audiophonologie, 4*, 221-228.

Esperet, E. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine-Grynberg (éd.), *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant*. (pp.121-135). Paris: PUF.

Fein, G. (1991). The self-building potential of pretend play. In R. Carr, M. Woodhead, & P. Light (eds), *Becoming a person*. (pp. 328-346). London: The Open University.

Fiese, B. M. (1990). Playful relationships: a contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development, 61*, 1640-1656.

François, F. (1990). *La communication inégale*. (pp. 33-82). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

François, F. (1993). *Pratique de l'oral*. Paris: Nathan.

French, A. (1989). The development of language function in children. In P. Grunwell, & A. James (eds), *The functional evaluation of language* (pp.77-92). London: Croom Helm.

Garvey, C. (1990). *Play*. Harvard: University Press.

Giffin (1984). The coordination of meaning in the creation of shared make-believe reality. In I. Bretherton (éd.), *Symbolic play: the developpment of social understanding*. (pp. 73-100). Orlando: Academic Press.

Kane, S.R., & Furth, H. (1992). Children constructing social reality: a frame analysis of social pretend play. *Human Development, 36*, 199-214.

Le Normand, M.-T. (1991). La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de trois ans. *Glossa, 26*, 14-21.

Lewis, V., Boucher, J., & Astell, A. (1992). The assessment of symbolic play in young children: a prototype test. *British Journal of Communication, 27*, 62-70.

Lezine, I., Sinclair, H., Stambak, M., & Inhelder, B. (1982). Les bébés et le symbolique. In H. Sinclair, M. Stambak, I. Lezine, S. Rayana, & M. Verba, *Les bébés et les choses*. Paris: PUF.

Mc Cune-Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merril-Palmer Quarterly, 23*, 89-99.

Mc Cune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development, 52*, 185-797.

Mc Tear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whur Publishers LtD.

Martin, C., von Ins, S., & de Weck, G. (1995). Jeu symbolique et stratégies d'élaboration des dialogues. *TRANEL, 22*, 121-155.

Martlew, M., Connolly, K., & Mc Clead, C. (1996). Language use, role and context in a five year-old. *Journal of Child Language, 5*, 81-99.

Miller, P., & Garvey, C. (1984). Mother-baby role play: its origin in social support. In I. Bretherton, *Symbolic play: the development of social undersatanding*. (pp. 101-128). Orlando: Academic Press.

Nespoulous, J.-L., Grandaty, M., Dordain, M., & Borrell, A. (1992). De l'hétérogénéité du comportement verbal. *Rééducation orthophonique, 170*, 141-155.

Piaget, J. (1994). *La formation du symbole chez l'enfant* (2e éd). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Rodi, M., & Moser, C. (1997). *Jeu symbolique et évaluation des capacités langagières*. Neuchâtel. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste.

Rondal, J.-A. (1985). L'analyse du langage et des interactions verbales adulte-enfant. *Bul. d'Audiophonologie, 4*, 221-228.

Schank, R.C., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understandings*. Hillslade: Lawrence Erlbaum Associates.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Selman, R.L. (1971). Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. *Child Development, 42*, 1721-1734.

Slade, A. (1987a). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development, 58*, 367-375.

Slade, A. (1987b). Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology, 23*, 78-85.

Slaughter, H. B. (1994). Alternative language assessment: communicating naturally with students in assessment contexts. In K. Holland, D. Bloome, & J. Solsken (eds), *Alternative perspectives in assessing childrens' language and litteracy*. New Jersey: Ablex publishing corporate.

Trawick-Smith, J. (1991). The significance of toddler pretend play in child care. *Early Child Development and Care, 68*, 11-18.

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris: Hachette.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 155-167

Suivez le guide...
L'acquisition de routines de lecture en langue 1 et en langue 2
(renominalisation et pronominalisation)

Matthias Marschall
Université de Genève, FPSE

The choice of anaphors indicates the architecture of a text. Mothertongue readers integrate by routine those grammatical informations to construct a semantic representation of the text. This article deals with the acquisition of grammar based routines both in first language (French) and in second language (German). The aim of our investigation is to know whether grammar based reading routines are a matter of general cognitive development or of language specific acquisition. Tests on text anticipation show that in second language reading, advanced French speaking learners of German do not use the reading routines they already have acquired in their first language. So, grammar based routines can probably not be considered as a part of general cognitive development but as a part of language acquisition.

Introduction: les objectifs de notre recherche

Un lecteur confirmé tient spontanément compte d'un nombre de marques langagières qui orientent sa lecture et permettent de produire des hypothèses fiables concernant la continuation du texte. La prise en compte des marques langagières fait partie des routines de lecture, qui, par ailleurs, s'appuient sur la reconnaissance du genre textuel, le savoir encyclopédique du lecteur, sa capacité d'anticiper sur la continuation du texte[1]. Isoler l'aspect grammatical de la compréhension est, certes, un artifice, mais un artifice qui se justifie dans la mesure où il permet de contrôler si les routines de lecture sont apprises une fois pour toutes ou bien si elles font l'objet d'un apprentissage particulier dans chaque nouvelle langue. La question est de savoir si les routines de lecture sont des opérations purement linguistiques ou si elles sont liées au développement cognitif général.

1 On peut considérer l'acquisition des routines de lecture comparable à celle de l'écrit dans la mesure où elle tient progressivement compte des aspects textuels et communicationnels — le parallèle avec le modèle de Bereiter, 1980 et Scardamalia et Bereiter, 1985 et 1986 est ici bienvenu.

 BEST COPY AVAILABLE

Pour répondre à cette question, j'ai choisi d'observer les réactions à deux types de reprise anaphorique: reprise pronominale et reprise nominale (renominalisation[2]). Pour autant que l'ambiguïté ne dicte le choix du procédé anaphorique, la renominalisation marque le passage à une nouvelle partie du texte[3]. Ce choix présente l'avantage de porter sur des opérations très semblables dans les deux langues comparées (français langue première et allemand, langue seconde). Les manipulations utilisées dans cette expérience peuvent être comparées directement à travers les langues. L'objectif des tests que je vais présenter aujourd'hui consiste à montrer à partir de quel âge des élèves tiennent compte de la structure textuelle pour l'attribution d'un antécédent à une reprise anaphorique critique.

Ces expériences ont été menées avec des élèves du Collège de Genève (de la 1re à la 3e)[4]. En 2e et en 3e, j'ai pu passer les tests en français en parallèle avec les tests en allemand, ce qui permet de comparer les performances des élèves dans les deux langues lors de manipulations équivalentes. Pour le degré 10 (1re du Collège), je ne dispose que des résultats en allemand. La distribution des élèves ayant participé à nos expériences est la suivante:

Degré	Test français	Test allemand	Deux tests	Total
10	-	37	-	37
11	39	39	39	78
12	20	58	20	78
Total	59	134	59	193

Les expériences concernant les opérations d'anaphore ne constituent qu'une partie d'une série de manipulations que j'ai soumises aux élèves. D'autres manipulations confirment les hypothèses que j'ai pu développer à partir de ces expériences.

2 Précisons que le terme 'renominalisation' couvre ici toute reprise d'un antécédent par un groupe nominal, qu'il s'agisse de définitivisation, référenciation déictique intratextuelle ou encore de substitution lexicale (pour ces distinctions, *cf.* de Weck, 1991:142s.).

3 *Cf.* de Weck, 1991:101, 112; Marschall, 1995

4 Je tiens à remercier la direction du Collège de Candolle ainsi que les enseignants qui m'ont accueilli dans leurs cours de m'avoir donné la possibilité de réaliser mes expériences. Un grand merci également aux élèves qui se sont prêtés à ce jeu.

Cherche antécédent désespérément…

L'anaphore se définit par son rapport à un élément textuel précédent[5]: c'est à partir d'un élément anaphorique que l'on va remonter dans le texte pour chercher un groupe nominal — ou une unité textuelle — qui sert d'antécédent pour l'anaphore critique et qui en complète la signification. Dans un premier temps, nous allons donc tester à partir de quels critères les élèves attribuent une unité à une anaphore dont elle serait l'antécédent.

La résolution de cette tâche se développe au cours de l'acquisition de la langue maternelle selon une suite de stratégies: la première stratégie consiste à attribuer l'élément le plus proche à l'anaphore critique (stratégie de contiguïté), elle est suivie par une stratégie qui choisit l'antécédent par l'identité de la fonction syntaxique (stratégie des fonctions parallèles) et, enfin, à partir de l'âge de 6 ans, les enfants se basent sur des traits lexicaux pour l'identification du coréférent (stratégie lexicale)[6]. Ces stratégies se trouvent réinterprétées lorsque les sujets, plus âgés, appliquent des stratégies plus complexes à un niveau textuel. Nous allons voir des exemples pour une stratégie de contiguïté qui tient compte de traits lexicaux comme les marques de nombre et genre. L'intervention — et l'interférence — du thème se manifeste souvent comme un prolongement de la stratégie des fonctions parallèles[7].

La première série de manipulation tente de voir si l'intégration syntaxique joue un rôle dans le choix de l'antécédent. Elle suppose acquise une stratégie lexicale, qui tient compte de l'accord en genre et nombre, et permet de voir si les élèves attribuent le pronom au premier groupe nominal à sa gauche (stratégie de contiguïté) ou s'ils tiennent compte de la différence entre l'occurrence en subordonnée (contiguë) et en principale (stratégie syntaxique). Les manipulations de cette série sont construites selon le schéma suivant:

Principale ,	Subordonnée .	Principale	Réponse
groupe nominal 1	groupe nominal 2	pronom critique	i) pronom = GN2 ii) pronom = GN1

5 *Cf.* par exemple Noizet, 1983:166, qui décrit le traitement des anaphores en deux étapes: reconnaître l'élément anaphorique en tant que «signe à référence variable» et, ensuite, attribuer une référence à ce signe.

6 Pour un résumé des recherches concernant la succession des stratégies de coréférence, *cf.* de Weck, 1991:74s. *Cf.* également Terhorst, 1995 pour l'acquisition en allemand langue maternelle.

7 *Cf.* à ce sujet Kail, 1983, Tyler et Marslen-Wilson, 1982 ainsi que Røndal, Leyen, Bredard et Peree, 1984.

Les manipulations de cette série comprennent deux contextes complémentaires qui sont distribués à part égale sur la population des tests. En voici un exemple:

(1a) Suzanne écrit une lettre pendant que Stéphanie prend son petit déjeuner. Elle se lève ...
(1b) Stéphanie prend son petit déjeuner pendant que Suzanne écrit une lettre. Elle se lève ...
i) ... et va chercher une autre tranche de pain.
ii) ... et range ses papiers et ses plumes.

Les réponses i) et ii) sont proposées pour les deux cotextes, elles permettent de distinguer la stratégie appliquée par les élèves. Dans tous les cas, la distribution sera complémentaire — pour autant que les élèves n'attribuent pas des antécédents au hasard: dans l'hypothèse d'une stratégie de contiguïté, les élèves choisissent i) pour (1a) et ii) pour (1b), dans l'hypothèse d'une stratégie syntaxique, par contre, ii) sera majoritaire pour (1a) et i) pour (1b). Nous nous attendons à ce que les élèves utilisent une stratégie syntaxique pour attribuer un groupe nominal au pronom critique. Nos attentes sont largement confirmées par les résultats:

	degré 11		degré 12		
	i)	ii)	i)	ii)	Total
(1 a)	4 21.1%	15 78.9%	2 22.2%	7 77.8%	28
(1 b)	18 90.0%	2 10.0%	8 72.7%	3 27.3%	31
Total	22	17	10	10	59

Une autre série de manipulations sert à contrôler l'influence de la position de la subordonnée sur le choix de l'antécédent. De nouveau, le pronom critique suit une phrase complexe dans laquelle nous avons varié la position de la subordonnée:

(2a) Quand l'inspecteur Lechat arriva, Maigret s'installait sur la terrasse du café. Il lui fit des signes de la main ...
(2b) Maigret s'installait sur la terrasse du café, quand l'inspecteur Lechat arriva. Il lui fit des signes de la main ...
i) ... pour annoncer des nouvelles au commissaire.
ii) ... et l'invita à s'asseoir à côté de lui et à prendre un apéritif.

Si l'enchaînement se fait effectivement sur la principale — indépendamment de la proximité au pronom critique —, nous nous attendons à ce que les élèves choisissent dans les deux contextes la même réponse: ii). Si les résultats confirment ces attentes dans leur ensemble, il faut tout de même noter qu'en degré 11, on trouve une légère incertitude:

	degré 11		degré 12		
	i)	ii)	i)	ii)	Total
(2 a)	12 31.6%	26 68.4%	2 11.1%	16 88.9%	56
(2 b)	18 45.0%	22 55.0%	3 13.6%	19 86.4%	62
Total	30	48	5	35	118

A partir du degré 12, par contre, le choix est clairement fixé dans le sens d'une stratégie syntaxique indépendante de la position de la subordonnée.

Avec la manipulation suivante, nous quittons le domaine syntaxique. A première vue, le contexte ne change pas énormément: la seule différence par rapport aux manipulations que nous venons de discuter est dans le fait que celles-ci font précéder l'occurrence du pronom critique de deux phrases au lieu d'une seule phrase complexe. Dans une première manipulation, la première phrase introduit un groupe nominal auquel s'ajoute, dans la deuxième, un second groupe de même nombre et genre.

Principale 1 .	Principale 2 ,	Subordonnée .	Principale	Réponse
groupe nominal 1	pronom/groupe nominal 1 groupe nominal 2	groupe nominal 2 groupe nominal 1	pronom critique	i) pronom = GN1 ii) pronom = GN2

La question est de savoir si la présence d'une première phrase influe sur le choix de l'antécédent. Voici un exemple pour ce type de manipulation:

(3a) Dans le bar, il y avait déjà trois camionneurs qui buvaient de la bière sans alcool. Deux collègues entrèrent bruyamment, lorsque les trois s'apprêtaient à payer et à continuer leur chemin. Ils se retournèrent brusquement et ...

(3b) Dans le bar, il y avait déjà trois camionneurs qui buvaient de la bière sans alcool. Ils s'apprêtaient à payer et à continuer leur route, lorsque deux collègues entrèrent bruyamment. Ils se retournèrent brusquement et ...

i) ... les invitèrent à prendre place à côté d'eux.

ii) ... , regardant vers la porte, s'assurèrent que personne ne les suivait.

Si la première phrase n'a pas d'influence sur l'attribution d'un antécédent, il faut s'attendre à ce que ii) soit majoritairement choisi pour (3a) et i) pour (3b). Les résultats nous obligent de réviser ces attentes:

	degré 11		degré 12		
	i)	ii)	i)	ii)	Total
(3 a)	11 57.9%	8 42.1%	8 88.9%	1 11.1%	28
(3 b)	15 75.0%	5 25.0%	10 90.9%	1 9.1%	31
Total	26	13	18	2	59

Dans les deux contextes (3a) et (3b), les élèves choisissent la réponse qui identifie le groupe nominal de la première phrase comme antécédent du pronom critique. Nos premières manipulations nous permettent d'écarter l'hypothèse d'une stratégie de contiguïté qui pourrait s'appliquer au contexte (3a) — mais qui devrait expliquer pourquoi la même stratégie ne s'applique pas dans le contexte (3b) et pourquoi, en degré 11, les élèves hésitent entre une stratégie syntaxique et le choix du groupe nominal contigu. Si l'on accepte, par contre, l'hypothèse selon laquelle les élèves choisissent le groupe nominal introduit dans la première phrase, indépendamment de son intégration dans la deuxième phrase, nous pouvons interpréter toutes les données de cette manipulation: la progression entre les deux degrés à l'intérieur du contexte (3a) s'explique alors tout naturellement.

Seulement, l'attribution d'un antécédent par-delà un autre candidat dans une phrase précédant directement le pronom critique est contre toute attente fondée sur une interprétation syntaxique. Pour quelle raison, un groupe nominal peut-il influencer l'interprétation d'un pronom deux phrases plus loin? L'avantage que ce procédé offre consiste à établir une chaîne thématique à partir d'un groupe nominal saillant[8], cela implique, par contre, que le traitement ne se fait pas à partir d'un élément anaphorique, mais qu'il est préparé avant l'occurrence d'un élément anaphorique. Dans certaines conditions, un groupe nominal est considéré comme une possible adresse pour des reprises à venir. Des expériences de réaction faites par Müsseler et Rickheit confirment l'idée d'une préparation anticipatrice des anaphores pronominales[9].

Dans cette hypothèse, un groupe nominal constitue une adresse privilégiée pour l'attribution d'un pronom ultérieur. Un lecteur qui applique une telle stratégie n'activerait pas un processus de recherche à partir du pronom, mais il marquerait un groupe nominal comme adresse pour une pronominalisation à venir. Cette interprétation explique également le taux très élevé de réponses attendues dans le groupe (3b): ce groupe profite du cumul de deux stratégies, les deux stratégies (syntaxique et anticipatoire) mènent à la même réponse. Seuls les résultats du groupe (3a) permettent de trancher entre les deux stratégies, et nous voyons que les résultats progressent entre les deux degrés observés. Si les élèves du degré 12 appliquent clairement la stratégie anticipatoire, les résultats en degré 11

8 *Cf.* Marschall, 1996

9 Müsseler et Rickheit, 1990: l'analyse des temps de réaction dans leurs expériences plaide pour une attribution directe des pronoms à un antécédent, sans recherche rétrospective.

témoignent d'une influence importante de la stratégie syntaxique pour leur choix.

Dans un contexte légèrement différent, la manipulation suivante tente de vérifier notre hypothèse d'une stratégie anticipatoire:

Principale 1 .	Subordonnée ,	Principale 2 .	Réponse
groupe nominal 1 *et* groupe nominal 2	pronom critique	groupe nominal 2 groupe nominal 1	i) pronom = GN1 ii) pronom = GN2

(4a) Après le cours, Christine a rencontré Nathalie. Comme elle voulait lui raconter comment s'étaient passées ses vacances, Nathalie l'a emmenée boire un café …

(4b) Après le cours, Christine a rencontré Nathalie. Comme elle voulait lui raconter comment s'étaient passées ses vacances, Christine l'a emmenée boire un café …

i) Nathalie avait rencontré une famille anglaise très sympathique chez qui, l'année prochaine, elle pourrait vivre comme jeune fille au pair.

ii) Christine avait rencontré une famille anglaise très sympathique chez qui, l'année prochaine, elle pourrait vivre comme jeune fille au pair.

Puisqu'il dépend de la deuxième phrase, le pronom critique devrait être attribué systématiquement au groupe nominal de la principale$_2$. La disposition des groupes nominaux en première phrase ne devrait avoir aucune influence sur l'interprétation du pronom critique. La réponse i) devrait donc être majoritaire dans le groupe (4a), et la réponse ii) dans le groupe (4b). Voici les résultats:

	degré 11		degré 12		
	i)	ii)	i)	ii)	Total
(4 a)	6 31.6%	13 68.4%	3 33.3%	6 66.7%	28
(4 b)	5 25.0%	15 75.0%	2 18.2%	9 81.8%	31
Total	11	28	5	15	59

Comme pour la manipulation précédente, les résultats témoignent d'une nette préférence pour le groupe nominal de la première phrase. La stratégie anticipatoire, qui se manifeste dans le groupe (4a), est ici particulièrement forte: elle s'impose contre les liens de dépendance qui existent entre principale et subordonnée.

La dernière manipulation que je présente ici inverse la perspective: il ne s'agit plus de désambiguïser un pronom critique, mais de pointer l'une des continuations proposées en fonction du contexte donné. Par la construction du contexte, nous suggérons la présence ou l'absence d'un changement de thème. Par le choix de la continuation, les élèves marquent si oui ou non ils tiennent compte de ce changement. Le schéma de cette manipulation est le suivant:

Principale 1	Principale 2	Principale 3	Réponse
groupe nominal 1	pronom 1	(5a) groupe nominal 2 = sujet (5b) groupe nominal 1 = sujet	i) pronom = GN1 ii) pronom = GN2

(5a) Cyril a été arrêté vers quatre heures du matin. Il essayait de forcer la porte d'une bijouterie qui avait déménagé la semaine précédente. Le juge Barthes l'a condamné à trois mois avec sursis …

(5b) Cyril a été arrêté vers quatre heures du matin. Il essayait de forcer la porte d'une bijouterie qui avait déménagé la semaine précédente. Il a été condamné par le juge Barthes à trois mois avec sursis …

i) En sortant du tribunal, il récidiva avec une bijouterie en faillite.

ii) Il considérait que Cyril était déjà suffisamment pénalisé par le ridicule de cette affaire.

S'ils tiennent compte du changement de thème pour l'attribution de la coréférence, les élèves du groupe (5a) doivent choisir la réponse ii), les élèves du groupe (5b), par contre, enchaînent en maintenant la trame thématique avec la réponse i). Les résultats montrent que nos attentes ne sont pas triviales:

	degré 11		degré 12		
	i)	ii)	i)	ii)	Total
(5 a)	4 21.1%	15 78.9%	1 11.1%	8 88.9%	28
(5 b)	9 45.0%	11 55.0%	8 72.7%	3 27.3%	31
Total	13	26	9	11	59

Les résultats du groupe (5a) répondent, dès le degré 11, à nos attentes (avec une tendance à la progression en degré 12). Dans le groupe (5b), par contre, les choses ne sont pas encore acquises en degré 11: s'il est rare que les élèves ne tiennent pas compte du changement de thème dans la version (5a), ils ne tiennent pas encore systématiquement compte de l'enchaînement anaphorique dans (5b).

Bilan intermédiaire

Nos expériences montrent que les élèves maîtrisent les règles syntaxiques pour l'établissement d'une coréférence entre un pronom et un antécédent. Dans des contextes simples, les élèves ne se laissent pas guider par le critère de proximité, mais ils tiennent compte de la fonction et de l'intégration syntaxiques des groupes nominaux candidats pour la coréférence avec un pronom critique.

Dans des manipulations plus complexes, les élèves appliquent progressivement des stratégies textuelles qui visent le maintien d'une chaîne thématique à partir d'un groupe nominal en position saillante. Au degré 12, les résultats sont tout à fait cohérent dans ce sens. Au degré 11, les résultats traduisent des hésitations face à certains contextes, mais les résultats de ce degré ne mettent pas en doute la maîtrise de stratégies syntaxiques.

Si l'on croise les résultats des manipulations (3) et (4), on voit que les élèves poursuivent effectivement une stratégie: la majorité d'entre eux choisit la réponse non-attendue aussi bien dans le groupe (3a) que (4a) et la réponse attendue pour les versions (b) des deux manipulations[10]:

	degré 11		degré 12	
	réponse attendue	réponse non-attendue	réponse attendue	réponse non-attendue
(3a) x (4 a)	5 26.3%	10 52.6%	0 0.0%	5 55.6%
(3b) x (4 b)	11 55.0%	1 0.5%	8 72.7%	0 0.0%

Lorsque cohérence il y a dans les réponses, elle se trouve dans les réponses que nous venons d'expliquer par des approches textuelles: il s'agit donc effectivement de stratégies, non pas seulement de choix locaux.

Jusqu'ici, on peut être tenté d'expliquer l'évolution des résultats vers une prise en considération grandissante du texte par l'évolution cognitive des sujets. Si tel est le cas, les élèves ne doivent pas avoir de difficultés à transposer les routines qu'ils ont acquises en langue première lors de la lecture de textes en langue seconde. La dernière partie de mon exposé s'occupe de cette question.

Déjà-vu ou *Tout est à refaire*?

Pour les contextes qui nous intéressent, les règles pour l'usage des anaphores nominales et pronominales sont identiques en français et en allemand. Nous avons donc pu présenter les mêmes manipulations en allemand, ce qui nous permet de voir si les élèves approchent les mêmes contextes de façon différente suivant la langue. En plus, l'allemand est la première langue seconde que les élèves étudient en Suisse Romande. Les

10 La somme des pourcentages est inférieure à 100, parce que notre tableau ne montre pas les cas d'incohérence.

élèves des degrés observés ont déjà une connaissance suffisante de cette langue seconde pour aborder des textes de cette complexité.

Commençons, comme pour les tests français, par des manipulations concernant le choix entre une stratégie de contiguïté et une stratégie syntaxique. Dans cet objectif, nous avons utilisé trois manipulations construites selon le premier schéma. Pour plus de facilité, nous résumons les résultats de ces trois manipulations dans un même tableau. Nous distinguons alors entre réponses attendue et non-attendue, distinction que nous utiliserons également lors de la comparaison avec les résultats français. Nous avons qualifié d'attendue la réponse relevant d'une stratégie syntaxique, ce qui fait que dans les manipulations plus complexes, l'application d'une stratégie textuelle (maintien d'une chaîne thématique) amène à des réponses non-attendues pour un groupe testé.

Voici les résultats pour la première série de manipulations en allemand:

	degré 10		degré 11		degré 12		
	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	Total
(1 a)	38 66.7%	19 33.3%	43 75.4%	14 24.6%	62 76.5%	19 23.5%	138
(1 b)	35 64.8%	19 35.2%	42 70.0%	18 30.0%	70 75.3%	23 24.7%	153
Total	73	38	85	32	132	42	291

Dans les deux groupes, nous observons une progression en faveur des réponses adéquates, qui dès la 10e, sont majoritaires. Les résultats sont toutefois moins tranchés que dans les tests français. Le test de cohérence des réponses montre que les élèves adoptent à tous les degrés une stratégie syntaxique, peu d'élèves optent systématiquement pour une réponse contiguë et peu, également, sont incohérents dans leurs réponses.

Nous avons testé également les manipulations d'après le troisième schéma (*cf.* exemple 4) en allemand. Ce type de manipulation amène, en français, à des réponses non-attendues pour un des deux groupes, parce que les élèves maintiennent la coréférence avec un groupe nominal saillant contre les liens syntaxiques de subordination. En allemand, les résultats sont moins clairs à cet égard:

	degré 10		degré 11		degré 12		
	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	Total
(4 a)	11 57.9%	8 42.1%	8 42.1%	11 57.9%	13 48.1%	14 51.9%	46
(4 b)	14 77.8%	4 22.2%	16 80.0%	4 20.0%	25 80.6%	6 19.4%	51
Total	25	12	24	15	38	20	97

Dans le groupe (b), celui où la stratégie syntaxique et la stratégie textuelle mènent à la même réponse, les réponses attendues sont clairement majoritaires dès le degré 10. Par contre, la distribution des réponses dans le groupe qui permet de dissocier les deux stratégies applicables se trouvent dans une zone d'indécision et, entre la 10e et la 12e, aucune progression claire ne se détache.

La dernière série à être testée dans les deux langues concerne le choix d'une continuation en fonction d'un changement de thème. Nous avons vu que les élèves de 11e se montrent hésitants dans le groupe sans changement thématique (*cf.* exemple 5), tandis que le contexte avec changement thématique génère des réponses attendues. La situation pour les tests allemands est légèrement différente:

	degré 10		degré 11		degré 12		
	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	attendue	non-attendue	Total
(5 a)	12 63.2%	7 36.8%	16 84.2%	3 15.8%	18 66.7%	9 33.3%	46
(5 b)	12 66.7%	6 33.3%	11 55.0%	9 45.0%	18 58.1%	13 41.9%	51
Total	24	13	27	12	36	22	97

Les résultats du groupe avec changement thématique (5a) tendent à première vue vers une majorité de réponses attendues, mais l'absence de progression claire met cette interprétation en question. Et ceci d'autant plus que dans l'autre groupe, une stratégie cohérente ne se dégage pas des réponses données.

Ces résultats indiquent pour l'allemand que les élèves maîtrisent bien les contextes dans lesquels il faut appliquer une stratégie syntaxique. Mais dès qu'il y a la possibilité d'une interprétation textuelle, les résultats divergent des résultats obtenus en langue première. Le dernier exemple montre même que la prise en considération d'aspects textuels comme le changement ou non du thème produit des résultats incohérents proches d'une distribution aléatoire.

Conclusions

Les expériences présentées ici montrent que l'attribution d'un antécédent à un pronom critique engage plus qu'une analyse syntaxique: en langue première, les élèves tiennent systématiquement compte du contexte au-delà de la phrase précédente. Nos expériences témoignent de la mise en place de stratégies qui dépassent les relations entre deux propositions. Les élèves tendent à maintenir des relations thématiques à partir d'un groupe nominal

en position saillante et réagissent également aux changements thématiques dans le choix d'une continuation textuelle. Ces résultats nous amènent à considérer l'établissement d'une coréférence non pas comme un processus rétrospectif à partir d'une occurrence anaphorique, mais comme l'anticipation d'éventuelles reprises à partir d'éléments saillants. Dans certaines conditions, un groupe nominal est marqué comme adresse pour des anaphores à venir, et le lecteur maintient, dans le but de construire la cohérence du texte, cette adresse jusqu'à ce qu'elle soit clairement mise à l'écart — par un changement thématique, la marque d'un passage à une nouvelle partie du texte. Cette stratégie textuelle s'avère suffisamment forte pour primer sur des interprétations syntaxiques.

Les manipulations en allemand étant construites sur les mêmes schémas que ceux utilisés dans les expériences en français, nous pouvions nous attendre à ce que les élèves fassent un transfert de leurs connaissances en langue première, qu'ils tirent profit des routines textuelles en langue première pour entrer dans les textes en langue seconde. Les résultats infirment largement ces attentes: les élèves maîtrisent bien les règles syntaxiques, ils n'appliquent pas une stratégie de contiguïté en langue seconde. Mais leur analyse reste limitée au niveau phrastique. Les contextes qui, en langue première, donnent lieu à un dépassement du cadre phrastique produisent des résultats indécis en langue seconde. Sur l'ensemble de notre population, le traitement des anaphores en langue seconde reste local, il n'y a pas de mise en place d'une stratégie textuelle comparable à ce que les mêmes élèves font en langue première.

Dans la mesure où les stratégies ne sont pas transférées, le développement de routines de lecture engage des compétences purement langagières[11] et ne relève pas du développement cognitif général. Mises en crise lors de la lecture en langue seconde, les routines acquises en langue première ne trouvent pas d'application. Les élèves ont recours à des stratégies plus élémentaires qui tiennent compte d'un contexte plus restreint, privilégiant ainsi une perspective «bottom up». Qu'ils ne reviennent toutefois pas en deçà de stratégies syntaxiques (en recourant par exemple à des stratégies de contiguïté) permet de croire que le passage à une stratégie syntaxique constitue un tournant important dans l'appropriation des routines de coréférentialisation[12].

11 *Cf.* Perfetti et McCutchen, 1988

12 Les résultats de Terhorst, 1995:160ss. peuvent très bien être lus dans ce sens.

Bibliographie

Bereiter, C. (1980). Development in writing. In Gregg & Steinberg, *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 73-93.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Kail, M. (1983). La coréférence des pronoms: pertinence de la stratégie des fonctions parallèles. In Bronckart, J.P., Kail, M., & Noizet, G. (eds.), *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 107-122.

Marschall, M. (1995). *Textfunktionen der deutschen Tempora*. Genève: Slatkine.

Marschall, M. (1996). Le fil d'Ariane. L'acquisition de routines de lecture en allemand langue seconde: la prise en considération d'indices textuels (pronominalisation et renominalisation). *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 157-178.

Musseler, J., & Rickheit, G. (1990). Inferenz- und Referenzprozesse bei der Textverarbeitung. In Felix, S., Kanngiesser, S., & Rickheit, J. (eds.), *Sprache und Wissen*. Studien zur kognitiven Linguistik. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 71-98.

Noizet, G. (1983). Le traitement de la coréférence: problèmes et perspectives. In Bronckart, J.P., Kail, M., & Noizet, G. (eds.), *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 163-171.

Perfetti, Ch. A., & McCutchen, D. (1988). Schooled language competence: linguistic abilities in reading and writing. In Rosenberg, S. (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*. Reading, Writing and Language Learning, vol. 1 — Cambridge: Cambridge University Press.

Røndal, J., Leyen, N., Bredart, S., & Peree, F. (1984). Coréférence et stratégie des fonctions parallèles dans le cas des pronoms anaphoriques ambigus. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, *4*, 151-170.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. In Olson, T. & H., *Literacy, language, and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 307-329.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, pp. 778-803.

Terhorst, E. (1995). *Textverstehen bei Kindern. Zur Entwicklung von Kohärenz und Referenz*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Tyler, L. K, & Marslen-Wilson, W. (1982). The resolution of discourse anaphors: some on-line studies. *Text*, *2*, 263-291.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 169-182

Apprendre à raconter? Comment lisons-nous les textes des auteurs élèves?

Frédéric François
Professeur émérite, Université Paris V

Our starting point is to enquire into the type of help which a teacher/adult might offer to pupils endeavouring to write stories (in the classroom). As is the case when teachers scaffold children's efforts, the adult knows full well what the child 'should' produce, yet what the child produces does not conform to the adult 'norm'.

This essay is an attempt to analyse some of the attitudes which an adult might adopt when reading narratives of this kind.

Using examples from texts on a variety of topics produced by a child of thirteen, this analysis attempts, as a priority, to capture the 'flavour' of the various texts as a function of the different topics chosen.

Introduction

On voudrait tout d'abord s'excuser d'une certaine déviation par rapport au titre du colloque[1] L'analyse des interventions effectives est maintenant monnaie courante, l'étude de l'effet à long terme de l'action du pédagogue ou du logopédiste, de « l'étayeur », reste difficile. Il m'a semblé qu'entre les deux se pose la question de la façon dont les textes de l'enfant font sens ou effet sur nous, ce qui conditionne, en principe, nos modalités d'étayage.

Le corpus qui sert de base à cette étude est constitué de cinq séries de textes écrits par des élèves de 6ème de banlieue parisienne en difficulté scolaire. Ils ont été recueillis dans le cadre d'un « Centre de Documentation et d'Information » par la bibliothécaire, sans qu'on puisse bien sûr évaluer l'influence exacte de ce cadre particulier, et produits individuellement, en temps libre, avec l'assurance qu'il n'y aura ni note, ni confrontation publique. Je ne sais pas si les thèmes proposés (ou certains d'entre eux) étaient ou non proches des thèmes proposés en classe. Plus généralement, j'ignore comment s'est constituée la compétence spécifique des auteurs.

Ces thèmes ont été, avec des variations liées, par exemple, au refus ou à la déviation par rapport à tel thème:

1 Le titre annoncé au colloque était: « Apprendre à raconter. A quoi servent les modèles? »

— raconte-moi une histoire imaginaire,
— raconte-moi une histoire vraie,
— raconte-moi ton histoire,
— raconte-moi ton plus beau rêve,
— raconte-moi ton cauchemar le plus horrible,
— raconte-moi ton plus mauvais souvenir.

Le problème général était, à l'origine de ce travail, celui de l'étayage indirect, fourni non pas par les modèles, mais par le changement de champ discursif introduisant à la fois des changements de thème et des changements de mode de mise en mots. Disons que ceci reste l'idée centrale de ce texte: ce à quoi nous avons à faire c'est au fil intelligible qui relie ce dont on parle et la façon dont on en parle, sans qu'il y ait là une nécessité déductive.

On présente les textes d'un enfant particulier (en mettant entre parenthèses le problème de sa comparaison, dans un autre cadre, avec les textes d'autres enfants): donc un élève de 6ème, âgé de 13 ans, dans un collège de la banlieue parisienne.

Textes

Raconte-moi une histoire extraordinaire

il était une fois un petit garçon qui s'appelai
Sangoku. Il venait d'une n'autre planéte qui s'appelait
la planète vegeta. Le non de la planete vien du
fils du roi le fils s'appelait vegeta. Alors Sangoku
etait venu sur terre pour detriure la population
humaine mais un jour il tombat sur la tête et perdit
connaissance. Il avait changé d'avis maintenant
il veut la défendre. Et c'est comme ça qu'il fit connaissance
avec des gens. La première personne qu'il avait rencontré
était une fille elle s'appelait Bulma la deuxième était
un garçon il s'appelait Krilm la trosième était un vieux
qui avait plus de 200 ans c'etait Tortu génial etc...
Et eux quatre vont faire plein d'aventure ensemble.

fin

Raconte-moi une histoire vraie

jabite dans une cité assez dangereuse au cité Basse
Et au cité Basse il y a huit grande tours de quinze étages.
Et jabite l'une d'en trelle et jabite au 10ème etage et dans
ma tour il y a deux ascenseur et les deux marchait pas.
Alors j'ai du monter 10 etage apier.

Fin

Raconte-moi ton histoire

Au début de l'année scolaire 1995 et 1996. Je travaillait
très mal alors ma Maman avait décider de me mettre en
pension chez ma grand-mere pour ameliorer mes notes.
C'etait l'enfer pas le droit de parler a table, pas le droit
regarder la télé a table sauf pour le journal. J'avais pas
le droit de jouer avec ma chienne ISIS parceque elle avait
des puces. Je devais manger à midi et le soir à 19 h.
Javais pas le droit de rester plus de 5 minute dans ma
chambre sauf pour dormir et faire mes devoir. Je ne
devais pas ariver en retard après l'ecole. Je nai pas
aime sa et sa a durée tous un trimestre.

FIN

Raconte-moi ton plus beau rêve

mon beau plus rêve est un rêve raisan c'etait que le
colège brûle je prefaire le colege je prefaire la
Primaire ou alor dormir chez moi.

Raconte-moi ton cauchemar le plus horrible

mon cauchemar le plus horrible c'est passé il y a 2 ans.
Je vivait chez ma grand-mère en chanrente Maritime à Meschers
pendant les vacanse. c'estait a Meschers il y avait des grand mere
partout dans Mershers. Caque grand-mère avait 2 loups avec eux.
Il y tuait tout le monde alors moi j'ai courru
che mes grands-parents. J'ai vu mes grand-parents alongé
sur le lit j'ai cru qu'il dormait mais il était mort. Je ne
le savai pas alors je suis monté dans ma chambre. Et j'ai
vue un fauteuil roulant il y avait un grand-mere morte. Et
sur elle il y avait un papier il y avait écrit j'ai tuer tes grands-
parents maintenant c'est ton tour mes loups s'ocuperont de toi.
Je suis redecendu en bat et les loups étaient là. Alor ils mon
sauter desue et il mon tuer.

Raconte-moi ton plus mauvais souvenir

mon plus mauvais souvenir c'était d'avoir oublier de
metre la lesse à ma chienne dans la voiture. Et en sortant
de la voiture ma chiene ISIS avait couru sur la route.
Et un camion l'avais écraser. Mais heureusement elle est
en vit sans aucun tequels.

FIN

On a transcrit les fautes d'orthographe, qu'on commentera très peu. On est loin d'une « dysorthographie grave ». Par exemple, pratiquement pas de faute de segmentation et, à mon sens, pas de gêne réelle à l'identification des unités. Cela dit, la « compétence textuelle », on le sait, est bien indépendante de la compétence linguistique telle que l'orthographe la manifeste.

On notera également, puisqu'on aborde les problèmes du « fortement codé », que si les marques d'identification des grammaticaux sont assez largement fautives, les structures syntaxiques elles-mêmes sont sans gros problème.

Enfin, la présentation graphique nous rappelle que les organisations sous forme de paragraphe ou plus généralement tous les passages à la ligne sont absents. Sauf le mot *Fin* en fin de texte, les textes sont écrits en continu, ce qui n'est pas non plus vraiment gênant.

Interprétations

On pourrait dire que pour une part l'interprétation est ce qui fait fonctionner un texte, qui, après tout, pour quelqu'un qui ne sait pas lire est un paquet de gribouillis. Cette interprétation est d'abord inconsciente au sens où certes un résultat conscient est atteint, mais on ne sait pas comment. De même qu'est inconsciente la façon dont les idées nous viennent.

C'est ce qu'on peut ou doit faire d'un texte à partir des signes, soit dans les règles générales de toute interprétation, soit dans l'interprétation qui sera celle d'un sujet particulier, étant bien entendu — c'est justement ce qui fait l'opacité et l'incertitude de l'interprétation — que je ne sais jamais, quand j'interprète, si celui qui perçoit « en moi » est la raison humaine, l'idéologie d'une époque, moi dans ma « nature profonde » ou dans ma particularité du moment...

On propose que l'impossibilité de distinguer générique et particulier est le premier trait du monde où se place l'interprétation. Le fait même qu'un récit (ou une description) puisse avoir un titre (ou se réduire à une nomination) indique en quelque sorte qu'il s'agit là d'un particulier qui a néanmoins quelque chose de générique. Il me semble que ce va-et-vient entre le particulier et le générique est une des caractéristiques fondamentales non seulement de la compréhension de tout récit, mais aussi de ce que nous vivons nous-mêmes hors récit. Ou plutôt, il y a sans cesse du « être comme »: un événement, une personne, un amour peuvent ressembler à tel autre sans être pour autant rangés sous une catégorie. On peut douter que nous ayons une relation à la femme, la beauté, la justice, la digestion en général, à chaque fois plutôt nous lisons du générique à travers le particulier. Éventuellement le générique nous empêche de saisir une particularité. Éventuellement, c'est le contraire. Et cette situation est ce qui fait le premier aspect de l'incertitude inévitable de la vie interprétative. Et bien évidemment, cette relation de ressemblance n'est pas en elle-même vraie

ou fausse, mais seulement partagée ou pas, « révélante » ou pas pour celui qui la perçoit ou pour un tiers.

Notre interprétation explicite part de cette interprétation « inconsciente » ou spontanée. Mais on a conscience qu'il ne saurait s'agir ici d'une analyse « vraie ». Une façon parmi d'autres d'éclairer des textes, de tourner autour de ce qu'ils ont, comme toute réalité, d'irréductible au discours qu'on fait sur eux. Mais il est sans doute préférable de présenter les différents niveaux d'interprétation à l'occasion des textes dont on voudrait parler.

Il n'est pas possible d'établir une liste stricte des types d'interprétation. On propose néanmoins les suivants:

1. Une *pré-intepprétation linguistique*

On dit pré-interpétation, car il ne s'agit pas de certitudes structurales, mais que les interprètes y sont en principe équivalents. On l'évoque rapidement.

a) Tout d'abord, on identifie des unités, on les rétablit éventuellement à partir de leur forme et on les regroupe. Nous n'avons pas de difficulté à rétablir « récent » dans le plus beau rêve ou « préfère » ou l'inversion « beau plus rêve ». Ou c'est ce qui nous permet dans le dernier texte de rétablir « séquelles » et non *tequels*.

b) Le second niveau serait celui des affinités locales, ce qui fait passer du sens potentiel des unités à leur sens ou plutôt à la relative limitation de leur sens dans tel message. Pour employer un terme d'Eco, « normalement » certains mots narcotisent les sens potentiels des autres. Après tout, « beau » ne signifie pas la même chose appliqué à une cafetière ou à une femme. Normalement nous ne sommes pas platoniciens. Nous n'avons pas besoin d'un sens supérieur de « beau » ou de « juste » qui recouvrirait tous les usages de ces mots. Nous avons au contraire affaire au jeu-travail qui relie un sens qui domine en fonction des mots qui viennent autour et des autres sens plus ou moins mis en sommeil. Cela quand tout va bien. Ainsi, c'est par exemple dans le dernier texte ce qui m'oblige à narcotiser le sens qui pour moi est prégnant dans *écraser* « écraser définitivement ». Dans d'autres cas au contraire, quand les affinités ne jouent pas, le mot nous fait rire ou nous scandalise... Ainsi, dans le troisième texte, il ne nous semble pas que c'est tout à fait « l'enfer »...

c) *Implicites*. Tout énoncé est « compris » comme renvoyant à autre chose que lui. Ainsi on n'a pas besoin pour comprendre l'enchaînement que soient explicitées les raisons pour lesquelles il y a un lien entre « mettre en pension chez ma grand-mère » et « améliorer mes notes ». Ce que Barthes désignait en parlant de relation d'analyse-

catalyse. On peut parler d'implicite homogène: tout texte peut toujours être expansé ou réduit. (Et on peut ajouter qu'il restera toujours un résidu de non dit).

On pourrait aussi parler d'implicite hétérogène quand un genre d'énoncé renvoie à un autre genre d'énoncé ou à un état de choses différent. Je n'ai pas besoin de propositions psychologiques explicites pour saisir pourquoi le cauchemar fait peur. C'est même le contraire.

C'est ce qui montre qu'on n'apprend pas d'un côté la langue, de l'autre une certaine culture. Car ce que c'est que la demande de travail scolaire ou ce que sont les grands-parents ne relève pas de « la langue » au sens strict. On pourrait dire que toute proposition particulière renvoie à une proposition générale qui va faire que raconter « j'habite dans une cité assez dangereuse » est banal pour certains ou renvoie à « l'ordinaire des autres ». On notera que ce banal est saisi comme atmosphère rendant probable telle ou telle suite, est propositionnalisable, pas obligatoirement dit sous forme de proposition. On notera aussi qu'il n'y a pas ici de séparation entre le factuel et l'évaluation, le cognitif et l'affectif.

d) On pourrait opposer alors dans le cadre de la pré-interprétation le « textuel » au « linguistique ». Même si cette dichotomie est fragile. Puisque la prise en compte des affinités et des implicites ne concerne pas les phrases au sens abstrait de la grammaire, mais des énoncés en situation. Reste que, tout simplement, le texte dans son déroulement comporte des effets de permanence ou de déroulement qu'on ne rencontre pas dans les énoncés simples. (Que le texte soit segmenté ou non en phrases, c'est une autre affaire).

d1) Il y aurait ce qu'on pourrait appeler les dominances et les affinités globales. Avant la possibilité de suivre des mouvements, il y a les conditions minimales de l'intelligibilité, ainsi dans les contraintes de l'identité des personnages, de la succession, de l'unité du monde cadre. Contraintes qui peuvent évidemment disparaître dans le monologue intérieur ou le récit de rêve. Ainsi dans le premier texte, manifestement, le présent « il veut la défendre » passerait dans un récit normé pour une forme de discours indirect libre, ici, on ne sait pas, il s'intègre. Il s'agit des rétroactions du texte dans son ensemble sur les éléments.

d2) Le texte comme hétérogène codé: on pourrait distinguer d'abord les mouvements codés narratifs; ceux sur lesquels la théorie a le plus insisté; dans l'histoire imaginaire, l'opposition entre présentation-

maléfice (désir de détruire), accident, qui transforme le désir de mal en désir de bien; rencontres et série euphorique.

De même dans le plus mauvais souvenir qui s'organise sur le mode catastrophe-rattrapage.

2. L'*interprétation proprement dite*

On pourrait isoler les éléments suivants:

a) *L'interprétation situationnelle*, au sens de relation à la situation de communication et plus précisément à la consigne.

Plus que dans le cas des livres, où, le plus souvent, nous ne savons pas à quelles contraintes l'auteur a été soumis, ici nous avons la contrainte de la demande explicite, de la consigne et de la réponse. Formellement dans trois textes sur six l'enfant reprend la formulation de la consigne. Et dans les trois autres textes, deux fois il répond par une formule codée qui « colle »:

Raconte moi une histoire imaginaire... Il était une fois.
Raconte moi ton histoire... Au début de l'année scolaire 1995 et 1996.

Et dans le dernier, tout va dans le sens de « l'histoire vraie »:

Raconte-moi une histoire vraie: j'habite dans une cité assez dangereuse...

Bien que « ton histoire » devienne « un élément remarquable de mon histoire » et que le plus beau rêve s'élargisse en fonction même des deux sens de « le plus beau rêve », on peut dire que les consignes sont suivies. Bien entendu, le détail des textes ne dépend pas de façon aussi stricte de la consigne.

On ne connaît pas le cadre exact de l'interaction. On pense, on y reviendra, qu'une plus grande liberté que dans le cadre scolaire strict, en particulier en ce qui concerne la longueur exigée et le temps disponible, a contribué au résultat.

b) On parle en revanche d'*interprétation interne* pour désigner celle que l'on fait en tant que sujet particulier, on l'espère capable de rendre explicite l'effet de signification globale qu'il ressent. C'est celle qui me semble centrale.

— Tantôt, l'effet dominant, me semble-t-il, sera de percevoir le *texte comme homogène, fermé*.

En particulier dans le cas des textes brefs, c'est le fait de ne pas en dire plus qui produit l'essentiel de l'effet. La vie de banlieue qui se dessine dans « raconte-moi une histoire vraie » et surtout dans le cas de « le plus beau rêve », la place du sujet par rapport à l'école.

— En revanche, le texte peut produire un effet spécifique d'abord par le *mélange de sous-genres différents*. Ici, on a souvent le sous-genre de la répétition dans la trame globale de la narration. Répétition des personnages rencontrés dans l'histoire imaginaire, des raisons pour lesquelles « c'est l'enfer » chez les grands-parents ou accumulation des grands-parents et des loups dans le cauchemar. On peut noter que répétition, accumulation ou gradation constituent la caractéristique commune aux trois textes relativement longs.

— Ce mélange peut aussi se présenter comme modification. Après tout, ce qui fait fonctionner l'histoire imaginaire, c'est non seulement l'accumulation finale, mais le fait que ces rencontres ne sont plus narratives à proprement parler. Elles constituent une fin en soi. De même, le cauchemar mélange les grands-parents « réels », les loups « fictifs », la multiplication fantasmatique des grands-parents et des loups, et le déplacement, l'errance du héros, condamné à retrouver partout le même, jusqu'au summum, sa propre mort.

Dans « raconte-moi ton plus beau rêve », « rêve » renvoie au fait que c'est un rêve au sens de rêve nocturne qui a bien eu lieu. Mais en même temps, c'est un beau rêve, quelque chose que l'on désire dans la veille. D'où le mouvement entre deux genres localisant le discours dans deux mondes, celui de l'indication d'un souvenir « j'ai rêvé ». D'autre part, le commentaire d'un état vigile permanent, accompagné d'une comparaison simple « je préfère la primaire » et d'un élément opaque « ou alors dormir chez moi ». Cela peut renvoyer soit au fait que pour aller au Collège, on m'a envoyé chez les grands-parents et alors « dormir » est narcotisé, rendu équivalent à habiter, ou bien au monde où « je préfère dormir », qui doit être pris au sens absolu.

L'interprétation peut être sensibilité à l'ensemble du texte, à son allure même ou être plus locale, liée à tel mot ou élément. Ainsi, il relève de la logique textuelle anonyme qu'un texte comporte une clôture. Mais il n'était pas obligé que cette clôture frappe par sa brièveté même dans:

« alors j'ai dû monter dix étages à pied »,
« je n'ai pas aimé et ça a duré tout un trimestre »,
« ... ou alors dormir chez moi »,
« Alors, ils m'ont sauté dessus et ils m'ont tué »,

ou avec une ouverture sur l'avenir:

« et eux quatre vont faire plein d'aventures ensemble »

De même que la conclusion de l'histoire du chien frappe par son contraste avec la « faute » du début.

Plus généralement, on peut dire que les points nodaux, les arrière-fonds, les répétitions dessinent une allure, un style, une façon de se présenter soi et le monde qui distingue le texte d'un ensemble informatif traductible. Si le style fonctionne comme mouvement, il nous donne la relation d'un auteur et de son monde. Si nous le percevons seulement comme caractéristique de quelqu'un ce sera une « compulsion de répétition », ce qui permet de reconnaître ou d'écrire des « à la manière de ».

L'« histoire imaginaire » n'est pas extraordinaire. Mais le mélange de l'autre planète, des noms bizarres, des inversions dont on a parlé, des rencontres bénéfiques dessinent un domaine-monde séparé et euphorique. On pourrait dire que le premier texte comporte l'intégration métaphorique du schème du récit imaginaire d'aventure fondé sur la scène, la menace et la transformation. Cela se fait sous forme de récit complexe, puisque la transformation du méchant en bon se fait à la suite d'un accident (sous-récit). D'autre part que la transformation en bon s'accompagne de la rencontre. Egalement selon un schème générique: rencontrer une personne de l'autre sexe, un pair, un personnage étrange, ici un vieux et avec l'« habileté » de clore par une fin ouverte. Comme dans les autres textes, on entend ici par habileté la capacité à trouver un accord entre le déroulement global et tel organisateur local. Comme dans tout maniement de langue, on ne peut jamais savoir si on est du côté de la planification explicite ou si « ça lui vient ».

De même que ce n'est pas un seul élément qui fait du cauchemar un « bon » cauchemar, mais à la fois le thème familial, les grands-parents, son lien aux loups et à la mort, l'intensification par répétition, l'étrangeté de la promenade, le rôle de l'erreur du sujet, la fin par sa propre mort.

c) *Interprétation* et « *intertextualité* »: ceci renvoie à l'impossibilité de percevoir un texte en lui-même indépendamment de sa relation à « d'autres textes ». Le terme au sens strict peut désigner les renvois explicites d'un texte à un autre. Ici, il renvoie surtout aux autres textes du même auteur. Renvois référentiels, par exemple à Isis dans « ton histoire » et dans « le plus mauvais souvenir ». Ou aux grands parents dans « ton histoire » et le « cauchemar le plus horrible ». Ou le renvoi

contrasté du lieu idéal de l'histoire imaginaire au lieu réel de la cité. Et de celle-ci au village des grands parents. Plus largement, même si on n'a pas de temps pour l'exposer ici, les renvois vont se faire entre copies qui ne sont pas destinées à cela. On notera que quel que soit le désir d'objectivité, l'ouverture de ce cadre interprétatif contribue aussi à rendre forcément les interprétations différentes.

d) On pourrait parler d'*interprétation externe* par renvoi à l'auteur, à ce que l'on sait de celui qui parle ou écrit. Ce qui est « naturel ». Mais ici il y a inversion sémiotique. Il s'agit d'un savoir second: on éclaire ainsi un texte, on ne déduit pas ce qu'il va dire, c'est une explication rétrospective.

D'autre part, elle est partielle: tel ou tel aspect sera mis en relation avec la situation du sujet écrivant. Par ailleurs, elle n'est que probable. Cela dit ces textes n'ont pas pu être écrits au XVIIème siècle. Si on vous disait qu'ils ont été produits par un écrivain imitant le discours d'un enfant ou par des petits Américains imitant le discours de petits enfants français, ce ne serait pas radicalement impossible, mais hautement invraisemblable.

Mais après tout, de même que nous connaissons les portraits de Clouet et d'Holbein et non les modèles, de même cet auteur nous est donné par son texte davantage que par un savoir « direct ».

De toute façon, il est sans doute rare que nous ayons une lecture qui ne tiendrait aucun compte de l'auteur réel. Mais « auteur réel » qui ne se définit pas par son appartenance pure et simple à son monde. Il apparaît dans sa distance. Un peu comme les romans du Moyen-Âge peuvent signer le Moyen-Âge finissant ou que les récits des tranchées de la guerre de 14 sont toujours de quelqu'un qui y a échappé. Ou plutôt, de toute façon, il n'est pas dans la situation exacte de celui qui n'a qu'un rapport direct à la boue, à l'angoisse, au temps qui traîne... .

Mais qu'il s'agisse de Moyen-Âge, de tranchées ou d'élève de banlieue ce n'est pas de l'individu dont il s'agit. C'est d'un personnage-auteur typique-générique. Un peu comme chacun a fait l'expérience de la solitude, mais qu'en chacun, le lieu, le temps, la nature de la relation solitude-isolement n'est pas semblable.

Si l'on commence par les trois textes courts, ils renvoient tous à un quelque chose de réel, avec un degré de spécificité qui serait sans doute:

le plus mauvais souvenir,
l'histoire vraie,

le plus beau rêve.
« Ton histoire » aussi;

et le cauchemar se tisse autour des personnages des récits réalistes.

En même temps, pour aucun d'entre nous, cette réalité d'un garçon typique-générique n'est pas complètement étrangère. Elle n'est d'ailleurs pas très différente de ce que serait le récit d'une « jeune fille » dans la même situation (encore qu'à l'aveugle, je pense que vous auriez deviné qu'il ne s'agit pas de petites filles).

e) Et puis il y aurait l'*interprétation* qui relève davantage de ce qu'on peut appeler « *réponse* ». La façon dont cet autre nous attire nous repousse, nous inquiète, nous intéresse. Il ne s'agit pas d'« identification ». Plutôt de « communauté-distance ». Si nous sommes un « sujet » c'est que nous sommes un-pluriel, espoir, fiction souvenirs, possibilités annulées. De même que cet alter ego qui se dessine en face de nous.

On peut alors se demander s'il n'y a pas d'autres types possibles d'interprétations. En particulier celles qui cherchent une vérité cachée sous le contenu manifeste. Ce n'est pas mon affaire. Il est sûr que la tradition religieuse a été de rechercher sous le texte narratif des vérités abstraites qui pouvaient être dites dans un autre langage. Au moins à ses débuts, la psychanalyse a tendu à rechercher une telle vérité cachée. On peut penser au contraire que ce qui se manifeste dans le mouvement d'un texte, dans l'allure de quelqu'un est plus sa vérité qu'une description objective ne pourrait donner. On ne peut pas prouver qu'on a raison. Peut-être que le tempo, l'allure, au delà de la division de l'âme et du corps est la réalité de chaque personne. Ce qui n'exclut pas que chacun ait un tempo de tous les jours et quelque chose de différent qu'il ne connaît pas lui-même dans les situations d'exception. Mais c'est une autre histoire. Il ne s'agit pas d'une réalité cachée, mais d'une façon de faire sens.

Interprétation, créativité et dialogue pédagogique

On voudrait insister sur le lien intelligible mais non déductible entre le thème des textes et la façon dont ils sont mis en mots. Il me semble que c'est autour de ce point qu'on lit les auteurs en tant qu'auteurs. C'est-à-dire en sujets comme lieu d'un processus qui pour une large part dépasse leur volonté consciente de raconter ou ce qui est exprimable sous forme de règles comme par exemple le respect d'un ordre intelligible début-milieu-fin.

Ainsi dans le premier texte le recours à l'imaginaire partagé de la science fiction, la rencontre que je perçois comme reprise individuelle de l'imaginaire collectif et enfin même la fin non précisée. Il n'y a pas de lien nécessaire. Après tout, les textes concernant sa propre vie pourraient se terminer sur une fin ouverte, seulement voilà, ils ne le font pas.

Le second texte se caractérise par la dramatisation silencieuse, la répétition des données quantitatives. L'utilisation comme destinée, ce qui va de soi « cité basse ».

Le troisième présente un autre type d'accumulation. Celle de « c'était l'enfer ». Je comme représentant du groupe peut trouver que ce n'est pas tellement l'enfer que cela. Mais en même temps le rôle du chien, de la télévision ...

On a déjà parlé du quatrième. On pourrait encore insister sur tout ce qui fait que le texte n'illustre pas une réponse codée au thème du « plus beau rêve ».

Le cinquième comporte l'accumulation, le mélange de thèmes réels et irréels, l'errance, le sentiment d'impuissance et de fatalité, quelque chose qui n'est pas forcément « du cauchemar », mais est en forte affinité avec lui. De la même façon, il y a affinité globale, mais non déductive entre la trame du dernier récit et son thème. Les autres textes pourraient nous faire attendre quelque chose de plus catastrophique...

Et si nous adoptons davantage un point de vue pédagogique, on dira que, certes, d'autres enfants du même âge font moins de fautes d'orthographe et sont plus capables de faire des textes longs et syntaxiquement compliqués, mais qu'apparaît ici la capacité de « signifiance », de « sens textuel » au sens de faire travailler la relation entre l'extra-textuel, le montré et la façon de le mettre en mots, comme ce qui se dessine à travers les mouvements d'un texte. Que ce soit justement dans la minimalité des textes 2, 4 et 6. Ou au contraire dans la logique de l'accumulation des textes 1, 3 et 5. En notant que puisqu'il y a là des logiques textuelles opposées, les normes au nom desquelles on pourrait les juger seraient aussi des normes opposées.

Nous ne pouvons en tout cas entrer dans la dichotomie code restreint-code élaboré, puisque la brièveté, le discours minimum sont ici des façons manifestes de faire sens.

Il me semble que cette histoire a plusieurs morales.

La première: un sujet supposé en échec peut se mettre à écrire, de façon que je suppose satisfaisante pour « nous ».

La seconde: ici le rôle de l'adulte a été, me semble-t-il, double. D'une part, la création d'une zone potentielle d'audition. D'autre part, d'une zone potentielle de création en proposant des champs, des pré-thèmes qui prendront sens précis par la suite, des zones où ce que sait faire le sujet entre en interaction avec un « à dire » qui est tel qu'il résiste.

La troisième: en dehors de quelques transgressions de la norme linguistique, ces textes fonctionnent différemment, ne peuvent être jugés à la même aune.

La quatrième: bonheur textuel. Un conte est dit avec une façon de dire qui n'est pas qu'une variante. C'est le corps du sujet parlant dans son rythme, son allure qui dit de telle ou telle façon. Mais il en est de même pour l'écrit lu. Certes, il y a une compréhension-traduction minimale: un texte intelligible est un texte qu'on peut traduire dans ses propres mots. Mais au-delà de cette compréhension-intelligibilité, on se laisse pénétrer par l'atmosphère de l'autre ou plutôt par quelque chose qui est entre l'auteur et nous. Et il y a aussi la réaction-réponse. Tout ce que le texte produit en nous, mais qui n'est pas « de lui ».

On pourrait alors revenir sur la question programmée et déprogrammée. Où sommes-nous, nous les adultes, à l'égard des enfants? En notant que le « linguiste » va ici assurément au-delà de sa compétence reconnue. Mais en ajoutant (soupçon d'agressivité) que c'est ici l'affaire de tous et de personne, pas de tel ou tel spécialiste et qu'on rencontre plein de vérités partielles plus qu'une vérité.

— Porteurs de modèles? Sûrement, au sens où les enfants n'ont pas affaire à la langue ou à la culture, mais à des parleurs acteurs spécifiques. Même si très tôt le « on » de la télévision, de la rue, de la rencontre joue aussi ces rôles. Même si ces modèles sont heureusement l'objet d'écarts, de révoltes.
— Porteurs de la loi? (ils ont besoin de limites, les pauvres petits). Mais ça reste vrai, si on n'en fait pas l'alpha et l'oméga.
— Porteurs aussi de notre propre imaginaire dont l'enfant est le support. L'enfant est le contraire de notre mortalité plus proche. Ou bien celui qui réalisera ce que nous n'avons pas su faire. Ou encore celui qui n'est pas soumis à nos propres ambitions.
— Porteurs du dialogue de fait: auditeurs, dont la complaisance permet de parler ou d'être seuls face à la page de papier (sans doute comme ici). Ou au contraire dont l'attente bloque.

Face à une analyse centrée sur le triangle familial ou ses équivalents, il faut rappeler comment une quatrième figure, celle des pairs ou

celle des plus jeunes entraîne précocement d'autres façons d'être, de se conduire.

Sans parler de tous les aléas qui vont faire que les adultes vont être des reprises des premiers modèles ou au contraire modifier tout cela. Et tout ceci se passe dans la « réalité psychique », qui n'est pas oui ou non, comporte du possible, de l'indicible plus que du dit, manifeste, des mouvements de soi par rapport à soi, du thématisé et du non thématisé, du facile à dire et du difficile à dire (du trop facile à dire aussi), peut-être quelque chose qui s'éclaire un peu par la dichotomie local-atmosphérique.

Tout cela nous donne le cadre des difficultés du métier de pédagogue (au sens large, y incluant le parent éducateur ou le logopédiste).

Mais ces difficultés générales se retrouvent aussi sur un plan technique, local parce que les énoncés de l'enfant peuvent toujours être pris à des niveaux différents, normés ou pas. En ajoutant que moins ils sont prévisibles, plus notre capacité à juger, à évaluer devient difficile. Un peu comme nous pouvons toujours, face à quelque chose que nous ne comprenons pas, faire porter l'incompréhension à l'autre ou à nous.

Si l'on admet que la littérature est la multiplication de la possibilité de la circulation entre des mondes différents alors oui, l'enfant est précocement littérateur, ce qui n'est pas autre chose que, sous la forme réglée et distanciée de l'écrit, la possibilité donnée en chacun d'être dans des mondes différents ou surtout de ne pas pouvoir ne pas y être.

Cela par des mouvements qui sont toujours non le fait de la langue, mais ce qui se multiplie par la langue, qui ne fonctionne que parce que le cours du monde et la façon dont nous sommes donnés à nous-mêmes n'est pas de la langue, en tout cas au sens usuel.

Si le texte de l'enfant peut (doit?) être lu selon des fils multiples, on voit mieux les dangers de l'étayage fondé sur une lecture univoque, trop pressée de normer.

Les contributeurs

Charles Bried
Ecole d'orthophonie
Université de Franche Comté
Place Saint-Jacques
F-25030 Besançon

Jocelyne Buttet Sovilla
UER d'orthophonie
Université de Neuchâtel
1, espace Louis-Agassiz
CH-2000 Neuchâtel

FPSE – Université de Genève
9, Route de Drize
CH-1227 Carouge

Geneviève de Weck
UER d'orthophonie
Université de Neuchâtel
1, espace Louis-Agassiz
CH-2000 Neuchâtel

FPSE - Université de Genève
9, Route de Drize
CH-1227 Carouge

Frédéric François
13, Rue Malebranche
F–75005 Paris

Douchka Gaillard
Centre Logopédique
et Pédagogique
ch. de la Batelière
CH-1007 Lausanne

Sandra Galli Cornali
UER d'orthophonie
1, Espace Louis-Agassiz
CH-2000 Neuchâtel

Service Intercommunal de Psychologie
Logopédie et de Psychomotricité
Administration communale
CH–1752 Villars-sur-Glâne

Florence Labrell
Laboratoire de Psychologie du
Développement et de l'Education
Université de Rennes 2
4, place Melaine
F-3500 Rennes

Matthias Marschall
FPSE – Université de Genève
9, Route de Drize
CH–1227 Carouge

Cécile Moser
Ecole cantonale pour enfants sourds
2, av. de Collonges
CH-1004 Lausanne

Hélène Perren
Ch. du Verger 4
CH-1008 Prilly

Bernard Py
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université de Neuchâtel
1, Espace Louis-Agassiz
CH–2000 Neuchâtel

Mireille Rodi
Centre Logopédique et Pédagogique de Moudon
47, rue du Château
CH-1510 Moudon

Marie-Claude Rosat
64-66, Rue de Lausanne
CH–1202 Genève

Yviane Rouiller
FPSE – Université de Genève
9, route de Drize
CH–1227 Carouge

Shirley Vinter
Ecole d'orthophonie
Université de Franche-Comté
Place Saint-Jacques
F-25030 Besançon